

**“Jos ei nää niitä vahvuuksia niin sä voit missata  
paljon niinku ihmisestä.”**

Vahvuusopetukseen osallistuneiden kuudesluokkalaisten  
käsityksiä vahvuuksista

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteellinen tiedekunta
Luokanopettajan opintosuunta
Pro gradu -tutkielma
Kasvatuspsykologia
Helmikuu 2020
Iida-Lotta Lammela
Ohjaaja: Markus Talvio

Tiedekunta - Fakultet - Faculty <b>Kasvatustieteellinen</b>		Laitos - Institution - Department <b>Luokanopettajan opintosuunta</b>	
Tekijä - Författare - Author <b>Iida-Lotta Lammela</b>			
Työn nimi - Arbetets titel <b>"Jos ei nää niitä vahvuuksia niin sä voit missata paljon niinku ihmisestä." - Vahvuusopetukseen osallistuneiden kuudesluokkalaisten käsityksiä vahvuuksista</b>			
Title <b>"If you don't see the strengths, you can miss a lot of a person." - Perceptions of strengths of students that have participated in strength teaching</b>			
Oppiaine - Läroämne - Subject <b>Kasvatuspsykologia</b>			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor <b>Pro gradu -tutkielma / Markus Talvio</b>		Aika - Datum - Month and year <b>Helmikuu 2020</b>	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages <b>64 s + 2 liitettä</b>
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Tämän tutkimuksen tavoitteena oli kuvata vahvuusopetukseen osallistuneiden kuudesluokkalaisten oppilaiden käsityksiä vahvuuksista. Vahvuuksien ja myös laajemmin positiivisen pedagogiikan merkitystä on viime aikoina korostettu, ja erilaisilla hankkeilla on pyritty vastaamaan opetussuunnitelman jättämään aukkoon, miten aihetta konkreettisesti pidetään esillä luokissa. Tämän tutkimuksen mielenkiinto suuntautui siihen, millaisia asioita oppilaat itse kokevat tärkeäksi ja haluavat nostaa esiin vahvuuskeskustelussa.</p> <p>Tutkimuksen aineisto koostui oppilaiden toteuttamista videohaastatteluista sekä niihin valmistautuessa täytetyistä kysymyslomakkeista. Haastatteluissa sovellettiin vertaishaastattelun periaatteita ja oppilaat haastattelivat toinen toisiaan ilman tutkijan läsnäoloa. Kysymyslomakkeet täytettiin yksilötyönä. Aineiston tuottajina oli kuusi kuudesluokkaa pääkaupunkiseudulta. Kysymyslomakkeita oli tutkimuksessa mukana 85 ja videoita 38. Aineisto analysoitiin sisällönanalyysin keinoin aineistolähtöisesti.</p> <p>Tutkimuksen tuloksena saatiin monitahoinen kirjo yksilöllisiä käsityksiä vahvuuksista ja vahvuusopetuksesta. Oppilaiden käsityksistä muodostettiin niiden sisällön perusteella luokkia, joista määrällisesti suurin oli harrastus- ja koulumaailma kontekstina vahvuuksille. Tähän luokkaan sisältyvissä vastauksissa oppilaat yhdistivät vahvuudet ensisijaisesti osaamiseksi kouluaineissa. Tämän luokan ohella monet kuitenkin mainitsivat myös hankkeessa opeteltuja luonteenvahvuuksia. Aineistossa suhtauduttiin poikkeuksetta hyvin myönteisesti vahvuuksiin ja niiden opiskeluun koulussa.</p> <p>Johtopäätöksenä voidaan todeta, että osalle oppilaista on haastavaa laajentaa vahvuusajatteluaan koulumaailman ulkopuolelle vahvuusopetuksen ja kyseisen tutkimuksen tapahtuessa niin tiiviisti koulukontekstissa. Kokonaisuudessaan oppilaat osasivat kuitenkin pohtia vahvuusteemaa analyttisesti ja syvällisesti, sekä perustella näkemyksiään ja vahvuusopetukselle antamiaan merkityksiä. Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden asenteet ja monipuoliset näkökulmat osoittavat, että on hedelmällistä tarjota ääni myös oppilaille eli vahvuushankkeiden kohderyhmälle sekä tutkia vahvuusteemaa erilaisissa konteksteissa. On tärkeää, että myös yhteiskunnalliseen keskusteluun saadaan tutkimusperustaisia käsityksiä eri tahoilta.</p>			
Avainsanat - Nyckelord <b>luonteenvahvuudet, positiivinen psykologia, positiivinen pedagogiikka</b>			
Keywords <b>character strengths, positive psychology, positive education</b>			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited <b>Helsingin yliopiston kirjasto, keskustakampuksen kirjasto, käyttäytymistieteet / Minerva</b>			

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		Laitos - Institution - Department Class Teacher Education study track	
Tekijä - Författare - Author Iida-Lotta Lammela			
Työn nimi - Arbetets titel "Jos ei nää niitä vahvuuksia niin sä voit missata paljon niinku ihmisestä." - Vahvuusopetukseen osallistuneiden kuudesluokkalaisten käsityksiä vahvuuksista			
Title "If you don't see the strengths, you can miss a lot of a person." - Perceptions of strengths of students that have participated in strength teaching			
Oppiaine - Läroämne - Subject Educational psychology			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Markus Talvio		Aika - Datum - Month and year February 2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 64 pp. + 2 appendices
Tiivistelmä - Referat - Abstract The purpose of this study was to describe the sixth-grade students' perceptions of strengths. The importance of strengths, as well as more broadly positive pedagogy, has recently been emphasized, and various projects have sought to address the curriculum gap in how the subject is concretely addressed in the classroom. This study is interested in what kinds of aspects the students themselves think are important and want to highlight in the strength debate.  The material of this study consisted of video interviews conducted by students and questionnaires completed in preparation for them. The interviews followed the principles of peer interviewing and the students interviewed each other without the presence of a researcher. Questionnaires were completed individually. The material were produced by six sixth grades in the Helsinki metropolitan area. The survey included 85 questionnaires and 38 videos. The material was analyzed using material-based content analysis.  The results showed a diverse set of individual perceptions of strengths and strength teaching. Students' perceptions were classified into categories based on their content. The largest category was the hobby and school world as a context for strengths. In the answers of this category, the pupils saw their strengths primarily as a competence in school subjects. Alongside this category, many students also mentioned the strengths learned in the project. The material was invariably very positive about strengths and studying them at school.  In conclusion, it is challenging for some students to extend their strength thinking beyond the school world, with strength teaching and such research taking place in such a close school context. As a whole, students were able to reflect on the topic of strength analytically and in depth, and to justify their views and the meanings they gave to strength teaching. The attitudes and diverse perspectives of the students who participated in the study show that it is also fruitful to give voice to the students, the target group for strength projects, and to explore the strength theme in different contexts. It is also important that the societal debate also has a many-sided research-based perspective.			
Avainsanat - Nyckelord luonteenvahvuudet, positiivinen psykologia, positiivinen pedagogiikka			
Keywords character strengths, positive psychology, positive education			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited City Centre Campus Library/Behavioural Sciences/Minerva			

# Sisällys

<b>1 Johdanto</b>	6
<b>2 Positiivinen psykologia</b>	8
2.1 Positiivisen psykologian moninainen kenttä	8
2.2 Onnellisuus ja hyvinvointi keskeisenä tutkimuskohteena	10
<b>3 Positiivinen pedagogiikka</b>	12
3.1 Positiivisen pedagogiikan perusteita	12
3.2 Luonteenvahvuudet	13
3.2.1 Luonteenvahvuudet käsitteenä	14
3.2.2 Vahvuuksien merkitys kasvatuksessa	16
3.2.3 Vahvuudet tavoitteellisena osana perusopetusta	19
<b>4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset</b>	23
<b>5 Tutkimuksen toteutus</b>	24
5.1 Kvalitatiivinen tutkimus & haastattelu menetelmänä	24
5.1.1 Vertaishaastattelu	25
5.2 Aineistonkeruu	27
5.2.1 Tutkimuksen kohde	27
5.2.2 Tutkimusluvut/etiikka	28
5.2.3 Aineistonkeruun vaiheet ja toteutus	29
5.3 Aineiston analyysi	31
5.3.1 Fenomenografia ja aineistolähtöinen sisällönanalyysi	31
5.3.2. Analyysin vaiheet	32
<b>6 Vahvuusopetukseen osallistuneiden kuudesluokkalaisten ajatuksia vahvuuksista</b>	36
6.1 Vahvuuksien tunteminen	38
6.1.1 Vahvuudet ovat jotain, missä olet hyvä	38
6.1.2 Jokaisella on omat vahvuutensa	40
6.2 Vahvuuksien käyttäminen ja kehittäminen	41
6.2.1 Vahvuuksia voi käyttää arkisissa tilanteissa	42
6.2.2 Vahvuuksia voi kehittää harjoittelemalla	43
6.3 Vahvuusopetus ja sen merkitys	44
6.3.1 Vahvuuksia tarvitsee nyt ja tulevaisuudessa	44
6.3.2 Vahvuudet auttavat sosiaalisessa elämässä	45
6.3.3 Vahvuudet rakentavat itseluottamusta ja minäkuvaa	46
6.4 Harrastus- ja koulumaailma kontekstina vahvuuksille	47
6.4.1 Vahvuudet ovat osaamista kouluaineissa tai harrastuksissa	48

6.5 Yhteenveto	49
<b>7 Pohdinta</b>	51
7.1 Tutkimustulosten tarkastelua teorian valossa	51
7.2 Luotettavuus	52
7.2.1 Vertaishaastattelu metodina alakoulussa	54
7.3 Jatkotutkimusehdotuksia	59
<b>Lähteet</b>	61
<b>Liitteet</b>	65

## **Taulukot**

Taulukko 1: Vahvuusopetukseen osallistuneiden kuudesluokkalaisten ajatuksia vahvuuksista	37
--	----

# 1 Johdanto

*”Kasvatuksen ja koulun tehtävä on lisätä maailmaan hyvää sekä opettaa taitoja, jotka palvelevat yksilöä, yhteisöä ja koko yhteiskuntaa.”* (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 9.)

Positiivinen psykologia ja pedagogiikka ovat olleet viime aikoina esillä yhteiskunnallisessa keskustelussa kasvavassa määrin. Perinteisen koulutyön rinnalle kaivataan luonteen taitojen oppimista, vuorovaikutustaitoja, oppimaan oppimisen taitoja ja muita “tulevaisuuden taitoina” pidettyjä asioita. Muuttuvassa maailmassa korostuu uudenlainen osaaminen ja yhä moninaisemmat taidot. Pelkästään oppiainesisältöihin liittyvän tietämyksen ja ulkoa muistamisen avulla ei välttämättä enää pärjää työelämässä tai muutenkaan yhteiskunnassa. (ks. esim. Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö & Lipponen, 2014, s. 227; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 35.)

Maailmassamme korostuu voimakkaasti erilaiset konfliktit, haasteet ja uhat esimerkiksi median kautta. Koulun tulisi valmistaa lapsia myös tällaiseen maailmaan. Siksi voidaan ajatella, että olisi tärkeää luoda lapsiin uskoa valoisaan tulevaisuuteen, hyvyteen, yhdessä tekemiseen ja vaikuttamisen mahdollisuuksiin. Yksilö, joka osaa nähdä hyvää itsessään ja toisissaan sekä hyödyntää omia vahvuuksiaan, pärjää haastavissakin olosuhteissa ja kestää stressiä paremmin (Boniwell, 2012, s. 104).

Yksi tapa tuoda positiivista pedagogiikkaa kouluihin on luonteenvahvuuskasvatus. Tämän tärkeyttä on korostanut positiivisen psykologian toimijoiden lisäksi myös uusin perusopetuksen opetussuunnitelma (ks. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014). Vaikka luonteenvahvuuksista puhutaan paljon, opettajilla ei ole välttämättä konkreettisia keinoja tuoda teemaa koululuokkiin, eikä opetussuunnitelmakaan tarjoa varsinaisesti konkretiaa opetuksen järjestämisen tueksi.

Tämä tutkimus on toteutettu yhteistyössä Positiven (ks. [positive.fi](http://positive.fi)) kanssa. Positive on kouluttanut luokanopettajia luonteenvahvuuksien opettamiseen liittyen, jonka jälkeen opettajat ovat toteuttaneet vahvuusopetusta luokissaan. Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita hankkeeseen osallistuneiden oppilaiden äänen kuulemisesta. Vahvuus-

teemaa lähestytään usein aikuisten näkökulmasta ja siten, miten aikuiset uskovat olevan lapsille parasta. Tämän tutkimuksen tutkimustehtävänä on kuvata oppilaiden käsityksiä vahvuuksista ja niiden oppimisesta. Oppilaiden omia ajatuksia ja merkityksenantoja ymmärtämällä voidaan suunnitella tulevia hankkeita mahdollisimman mielekkäiksi ja huomioida oppilaiden näkökulma. Lisäksi tässä tutkimuksessa mukana oleva hanke on tutkimuksen valmistuessa vielä kesken, joten myös hankkeen jatkamisen ja kehittämisen kannalta on tärkeää tietää, millaisia ajatuksia siinä mukana olevilla oppilailla on käsiteltyyn teemaan liittyen.

## 2 Positiivinen psykologia

Tämän tutkimuksen kannalta keskeinen teoriatausta kiteytyy luontenvahvuuksiin ja positiiviseen pedagogiikkaan. Tämä luku käsittelee kuitenkin ensin positiivista psykologiaa, joka on laajempi tieteenala ja konteksti seuraavassa luvussa käsiteltäville tarkemmille yksityiskohdille. Tässä pääluvussa taustoitan aluksi hieman positiivisen psykologian historiaa ja sen jälkeen sen moninaisia tutkimuskohteita, joista lähempään tarkasteluun nostan onnellisuus- ja hyvinvointitutkimuksen.

### 2.1 Positiivisen psykologian moninainen kenttä

Positiivisella psykologialla tarkoitetaan lyhyesti kiteytettynä tieteellistä tutkimusta myönteisistä asioista ihmisen elämässä. Se on psykologian tieteenala, joka ongelmien ratkaisemisen sijaan keskittyy tutkimaan niitä asioita, jotka tekevät elämästä elämisen arvoista. (Boniwell, 2012, s. 1; Peterson, 2006, s. 4.)

Positiivinen psykologia on melko uusi, mutta jo tunnetuksi ja monipuoliseksi kasvanut tieteenala. Se ei syntynyt tyhjästä, vaan siinä yhdistyi jo olemassa olleita teoria- ja näkemyssuuntauksia, joissa keskityttiin hyvän elämän tutkimiseen. 1900-luvun lopulla niitä alettiin nimittää positiiviseksi psykologiaksi aikakauden merkittävän psykologin Martin Seligmanin aloitteesta. Positiivisen psykologian pyrkimys ei ole korvata mitään muuta psykologian kenttää, vaan se täydentää muita psykologian käsittelemiä aihepiirejä omasta näkökulmastaan. (Baumgardner & Crothers, 2009a, s. 3; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 21.)

Aluksi positiivista psykologiaa pidettiin epätieteellisenä ja sen tutkimuskohteita ”heppoisina”, eikä siihen suhtauduttu vakavasti. Vähitellen tieteenala on saanut akateemista arvostusta ja sen tuottaman tieteellisen tiedon vankkuus on tunnustettu. (Ojanen, 2014, 16.) Tieteenala on kuitenkin yhä nuori, ja sitä on kritisoitu suurten johtopäätösten vetämisestä vähäisten tutkimustulosten pohjalta. Vahvoja juuria tai kaikenkattavia teorioita ei vielä ole. (Boniwell, 2012, 162-163.) Positiivisen psykologian piirissä on kuitenkin tuotettu jo huomattava määrä teorioita ja tutkimuksia, jotka ovat keränneet arvostusta tieteentekijöiden piirissä. Myös



kansainvälistä tutkimusta on tehty, ja teorit nivoutuvat muihin psykologian osa-alueisiin. Tieteenala muotoutuu edelleen, mutta jatkaa suosionsa kasvattamista. Erityisesti koulumaailma on yhä kiinnostuneempi positiivisen psykologian löydöksistä. (Baumgardner & Crothers, 2009a, s. 4; Furlong, Gilman & Huebner, 2014, s. 8.)

2000-luvun puolella positiivisen psykologian tutkimuskenttä on laajentunut entisestään, ja tutkimusta on tehty hyvin monipuolisesti eri yhteyksissä. Tarkoituksena on lisätä hyvinvointia erilaisissa yhteisöissä ja rakentaa henkinen perusta, joka kestää myös kohdalle osuvat haasteet. Perinteisesti psykologian tieteenala on keskittynyt nimenomaan haasteisiin ja ongelmiin. Se on tutkinut mielen häiriöitä, sairauksia ja poikkeavuuksia, ja myös hyvinvointitutkimus on ollut kiinnostunut pääasiallisesti hyvinvointia uhkaavista ilmiöistä. Positiivinen psykologia toimii perinteisen psykologian rinnalla ikään kuin päinvastaisesta näkökulmasta. (Boniwell, 2012, s. 3; Meriläinen, Lappalainen & Kuittinen, 2008, s.8; Uusitalo-Malmivaara, 2014a, s. 19.) Positiivista psykologiaa on myös kritisoitu siitä, että se keskittyy liikaa ja yltiöpositiivisesti vain elämän hyviin puoliin. Tätä pidetään vääristyneenä ja epärealistisena, sillä negatiivisten asioiden vaikutusta ihmisiin ei kuitenkaan voida kiistää. Positiivisen psykologian toimijat kokevat tämän väärinymmärryksenä, ja vastaavat kritiikkiin, ettei tarkoitus ole vähätellä negatiivisia asioita tai haasteita. Näkökulma on ennemminkin se, miten negatiivisiakin kokemuksia voisi hyödyntää paremman elämän tavoittelussa. (Leskisenoja & Sandberg, 2019, s. 16-17.)

Ihmiset ovat jo kauan sitten huomanneet, että myönteisillä tunteilla on voimakas yhteys hyvinvoinnin eri osa-alueisiin. Nyt positiivisen psykologian myötä myös tiede on todennut tämän. Positiivinen psykologia on kiinnostunut inhimillisen kukoistuksen mahdollistumisesta ja eheyden edellytyksistä. (Uusitalo-Malmivaara, 2014a, s. 19-21.) Tieteenala tutkii hyvin monia eri osa-alueita, joista esimerkkeinä itsensä toteuttaminen, optimaaliset flow-kokemukset, voimavarat, vahvuudet, onnellisuus, henkinen kasvu, motivaatio, myötätunto, mindfulness, huumori ja merkityksellisyys. (Boniwell, 2012, s. 1-2; Meriläinen ym., 2008, s.8; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 24-25.)

Positiivisen psykologian voidaan nähdä toimivan kolmella eri tasolla. *Subjekttiivinen taso* käsittää tutkimusta positiivisista kokemuksista, kuten ilo, onnellisuus, hyvinvointi, optimismi ja flow. Tällä tasolla keskitytään erityisesti yksilön henkilökohtaiseen kokemukseen, eikä esimerkiksi siihen mitä hän objektiivisesti katsoen tekee tai millainen hän on. *Yksilöllisellä*

*tasolla* taas pyritään löytämään edellytykset hyvään elämään ja siihen, miten olla hyvä ihminen. Tätä tutkitaan esimerkiksi vahvuuksien ja hyveiden, lahjakkuuden, anteeksiantavaisuuden ja rakastamisen kyvyn tarkastelemisen kautta. Kolmas taso on *yhteisö- tai ryhmätaso*, jolla pohditaan, mitä voidaan saavuttaa kun toimitaan yhdessä eikä yksilöinä. Tutkimuksen osa-alueita ovat esimerkiksi sosiaalinen vastuu, altruismi, työetiikka ja kohteliaisuus. (Boniwell, 2012, s. 3.)

Seuraavaksi kerron hieman tarkemmin onnellisuuden ja hyvinvoinnin tutkimuksesta osana positiivista psykologiaa, sillä se on positiivisen psykologian keskeisimpiä osa-alueita ja myös vahvasti yhteydessä luonteenvahvuuksiin.

## **2.2 Onnellisuus ja hyvinvointi keskeisenä tutkimuskohteena**

Positiivisen psykologian tunnetuimpia ja keskeisimpiä tutkimuskohteita on alusta alkaen ollut subjektiivinen hyvinvointi, josta tuttavallisesti puhutaan onnellisuutena (Uusitalo-Malmivaara, 2014a, s. 19). Samalla onnellisuus ja hyvinvointi ovat käsitteitä, joista on aina ollut vallalla hyvin monenkirjavia käsityksiä. Niin tavalliset ihmiset kuin tutkijatkaan eivät ole yksimielisiä onnellisuuden määritelmästä. Onnellisuutta on kuitenkin positiivisen psykologian suosion myötä lähdetty viime aikoina tutkimaan entistä innostuneemmin, ja nykyään sen luonteesta ja lähteistä tiedetään joka tapauksessa paljon enemmän kuin ennen. (Martela, 2014, s. 30, 34.)

Usein ihmiset eivät ole erityisen kiinnostuneita onnellisuuden määritelmistä, vaan siitä, miten voivat elää onnellisen elämän (Martela, 2014, s. 31). Se, miten määritämme onnellisuuden tai hyvinvoinnin, vaikuttaa kuitenkin suoraan esimerkiksi yhteiskunnalliseen päätöksentekoon, vanhemmuuteen, terapiaan, saarnaamiseen ja opetukseen. Niiden kaikkien tavoitteena on ohjata ihmisiä kohti "parempaa", jolloin perustana täytyy olla jokin käsitys siitä, mitä tämä parempi on. (Ryan & Deci, 2001, s. 142.)

Perinteisesti hyvinvoinnilla on viitattu ihmisen sosiaalisen, henkisen ja fyysisen hyvinvoinnin kokonaisuuteen. Hyvinvoinnin voidaan nähdä ilmenevän onnellisuutena. (Meriläinen ym., 2008, s. 8.) Positiivisen tutkimuksen piirissä onnellisuus voi yleensä tarkoittaa ainakin seuraavia asioita: positiiviset tunteet, elämäntyytyväisyys ja eudaimonistiset onnellisuusperspektiivit. Eudaimonialla viitataan psykologisiin kokemuksiin, joissa

huomioidaan yksittäisten tunteiden sijaan laajemmin elämän arvokkuuden kokeminen. Näitä kolmea asiaa mitataan onnellisuutta tutkittaessa yleensä erikseen. (Martela, 2014, s. 34.)

Määritelmien moninaisuudesta huolimatta nykyisessä länsimaaisessa onnellisuuteen liittyvässä keskustelussa pidetään usein itsestäänselvänä tiettyjä asioita. Onnellisuus nähdään yleensä jonkinlaisena ihmisen sisäisenä psykologisena tilana, joka tuntuu hyvältä. Tämän takia ihmistä itseään pidetään parhaana arvioimaan, kuinka onnellinen hän on. Samoin nykyisessä onnellisuutta koskevassa keskustelussa ajatellaan, että onnellisuus on jotain sellaista, mitä kaikki ihmiset tavoittelevat. Nämä oletukset eivät kuitenkaan päde universaalisti, vaan edustavat modernia länsimaista käsitystä. (Martela, 2014, s. 33.)

Tutkimusten mukaan onnelliset ja hyvinvoivat ihmiset elävät pidempään kuin muut, ovat terveempiä ja menestyvät muita todennäköisemmin eri elämänalueilla, kuten ihmissuhteissa ja työelämässä. Jotkut ajattelevat jopa, että onnellisuus on ainoa asia, mitä ihminen pohjimmiltaan tavoittelee. On todettu, että luonteenvahvuuksien käyttö on yksi onnellisuuteen vahvasti yhteydessä oleva tekijä. Erityisesti onnellisuuteen yhteydessä olevia vahvuuksia ovat muun muassa toiveikkuus, kiitollisuus, rakkaus ja uteliaisuus (Martela, 2014, s. 30; Uusitalo-Malmivaara, 2014b, s. 22; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 9). Luonteenvahvuuksiin perehdytään tarkemmin tämän tutkielman luvussa 3.2.

Tässä pääluvussa olen käsitellyt positiivista psykologiaa ja sen moninaisia tutkimuskohteita. Seuraavassa pääluvussa nostan esiin positiivisen psykologian näkemyksiä kasvatukseen, josta puhutaan positiivisena pedagogiikkana.

# 3 Positiivinen pedagogiikka

Tämä luku jakautuu kahteen alalukuun, joista ensimmäinen käsittelee positiivisen pedagogiikan perusteita ja jälkimmäinen luonteenvahvuuksia. Luonteenvahvuudet ovat tämän tutkimuksen kannalta keskeinen käsite ja teema, joten käsittelen sitä hieman laajemmin kyseisen alaluvun jakautuessa vielä kolmannen tason alalukuihin.

## 3.1 Positiivisen pedagogiikan perusteita

Käsitteellä pedagogiikka tarkoitetaan yleensä sekä opettajan näkemyksellisiä ajatuksia oppimiseen ja opettamiseen liittyen, että käytännön toimintaa sisältäen myös kasvatuksellisen, ei-kognitiivisen puolen. Pedagogiikkaa ovat sellaiset prosessit, jotka pyrkivät kokonaisvaltaisesti tukemaan kasvua, kehitystä ja oppimista. (Meriläinen ym., 2008, s. 8.) Positiivisessa pedagogiikassa tai toiselta nimeltään positiivisessa kasvatuksessa lapsen hyvinvointi ja oppiminen nähdään mahdollisuuksina ilmaista tunteita, toteuttaa itseään ja vaalia sosiaalisia suhteita ja sosiaalista pääomaa. Keskiössä on vuorovaikutuksellisuus ja lapselle hyvää oloa tuottavat, sosiaalisesti rakentuneet merkitykset. Vastoinikäymisten ja vaikeuksien merkitystä lapsen elämässä ei ole tarkoitus kieltää tai vähätellä, mutta niitäkin pyritään lähestymään positiivisesta näkökulmasta. (Kumpulainen ym., 2014, s. 227.) Perinteiset kasvatuspyrkimykset ovat pyrkineet ohjaamaan lasta kohti ennalta määrättyä ihannetta, kun taas positiivisen pedagogiikan ja luonnekasvatuksen pyrkimys on arvostaa jokaisen yksilöllistä persoonallisuutta ja potentiaalia, ja jalostaa niitä kohti omanlaistaan huippua (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 35). Positiivinen pedagogiikka ei ole muusta pedagogiikasta irrallista toimintaa, vaan se pyrkii täydentämään perinteisiä kasvatusten menetelmiä ja tukemaan myös akateemisia oppimistuloksia. Siitä huolimatta jotkut kokevat, että positiivinen pedagogiikka vie rahaa perinteiseltä koulutukselta ja akateemisten aineiden opetuksen kehittämistyöstä. (Seligman ym., 2009, s. 295.)

Hyvää täytyy tietoisesti etsiä ja huomata, sitä täytyy erityisesti vaalia ja sen lisäämistä opettaa. Paha taas saa tarpeeksi huomiota muutenkin, kuten Uusitalo-Malmivaara kiteyttää: "paha pitää huolen itsestään, hyvää pitää helliä". (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 18-19.)

Positiivisen pedagogiikan perusajatusten taustalla vaikuttavat seuraavanlaiset näkemykset Kumpulaisen ym., 2014, mukaan:

- *“Yhteisöllinen, myönteinen toimintakulttuuri vahvistaa sosiaalisia suhteita, oppimista ja hyvinvointia”* (Kumpulainen ym., 2014, s. 228).
- *“Kasvatus- ja opetustyön lähtökohta on lapsen toimijuus ja osallisuus kasvuympäristöjen kokonaisuudessa”* (Kumpulainen ym., 2014, s. 229). Positiivinen pedagogiikka haluaa nostaa lapsen keskiöön, ja kaiken toiminnan lähtökohtana pidetään lapsen arkea ja sosiaalisia ympäristöjä. Tätä kautta lapsen elämää pyritään ymmärtämään hänen oman mielenmaisemansa näkökulmasta. (Kumpulainen ym., 2014, s. 229.)
- *“Myönteiset tunteet ovat oppimisen ja hyvinvoinnin voimavaroja”* (Kumpulainen ym., 2014, s. 229).
- *“Kasvatuskumppanuus eli kodin ja koulun yhteistyö rakentuu luottamuksellisessa ja arvostavassa vuorovaikutuksessa”* (Kumpulainen ym., 2014, s. 230). Kasvatuskumppanuuden ei tulisi perustua vain ongelmiin puuttumiseen, vaan luottamuksen ja yhteisöllisen tuen rakentamiseen. Positiivisen pedagogiikan erityinen tavoite kasvatuskumppanuudelle on saada sekä lapsi että huoltaja huomaamaan omat kehityksensä mahdollisuudet. (Kumpulainen ym., 2014, s. 230.)
- *“Jokaisen lapsen vahvuuksien tunnistaminen on oppimisen ja hyvinvoinnin tukemisen edellytys”* (Kumpulainen ym., 2014, s. 230). Positiivinen pedagogiikka haluaa korostaa lasten yksilöllisyyttä ja ainutlaatuisuutta. Vahvuuksien nähdään kehittyvän sosiaalisessa vuorovaikutuksessa arjen toimintaympäristöissä. Lapselle merkityksellisillä ihmisillä on tärkeä tehtävä kannustaa lasta luottamaan omiin kykyihinsä ja vahvistaa lapsen myönteistä käsitystä itsestään. (Kumpulainen ym., 2014, s. 230.)

Viimeisenä mainittu näkemys vahvuuksien tunnistamisen tärkeydestä on tämän työn keskiössä. Seuraavassa luvussa tarkastelen perusteellisemmin vahvuuksia positiivisen pedagogiikan tutkimuskohteena.

## **3.2 Luonteenvahvuudet**

Yksi positiivisen pedagogiikan keskeinen osa-alue on vahvuuskasvatus eli luonteenvahvuuksien tietoinen opettaminen. Aikuinen voi auttaa lasta tunnistamaan asioita, joista hän pitää ja joissa hän on taitava, jolloin lapsikin oppii helpommin näkemään nämä ominaisuudet vahvuuksinaan (Kumpulainen ym., 2014, s. 234). Positiivisen pedagogiikan yhtenä tavoitteena on, ettei yksikään kouluaan päättävä lapsi tai nuori kokisi, ettei osaa mitään tai ole missään hyvä. Siksi yhtenä positiivisen pedagogiikan peruseriaatteena on, että jokainen lapsi tulisi saada tiedostamaan ja tunnistamaan omat vahvuutensa. (Kumpulainen ym., 2014, s. 231; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 10.)

Tämä luku jakautuu kolmeen alalukuun: luonteenvahvuudet käsitteenä, vahvuuksien merkitys kasvatuksessa ja vahvuudet tavoitteellisena osana perusopetusta. Ensin perehdyn siis luonteenvahvuus-termiin ja siihen liittyviin teorioihin. Sen jälkeen esitän syvemmin pohdintaa siitä, miksi vahvuudet ovat niin tärkeitä ja miten ne näkyvät koulumaailmassa.

### **3.2.1 Luonteenvahvuudet käsitteenä**

Luonteenvahvuus ei ole täysin yksiselitteinen käsite, vaan positiivisen psykologian piirissä on esitetty siihen liittyen useita teorioita ja määritelmiä. Tarkastelen tässä alaluvussa niistä keskeisimpiä.

Nykyinen vahvuus- ja hyveajattelu pohjautuu alunperin antiikkiin. Hyveitä käsitellään kaikissa tuntemissamme kulttuureissa, filosofioissa ja uskonnoissa jossakin muodossa. Hyve määritetään yleensä vahvuuksista muodostuvaksi, tavoiteltavaksi kokonaisuudeksi. Hyve on jotain eettisesti ja moraalisesti arvokasta, joka palvelee sekä yksilöä että tämän ympäristöä. Laajalti arvostettuja hyveitä ovat pitkään olleet muun muassa viisaus, rohkeus, kohteliaisuus ja oikeudenmukaisuus. (Uusitalo-Malmivaara, 2014b, s. 64.) Samoista käsitteistä puhutaan nykyään usein myös luonteenvahvuuksina. Perehdyn seuraavaksi luonteenvahvuus-käsitteeseen tarkemmin.

Psykologian historiassa oli pitkä ajanjakso, jolloin hyveitä ja vahvuuksia ei nähty pätevänä kohteena tieteen tutkittavaksi (Baumgardner & Crothers, 2009b, s. 218). Nykyään on olemassa kolme vallitsevaa tieteellistä teoriaa vahvuuksien lähestymiseen: *Gallup's StrengthsFinder*, *CAPP's Realise2* ja VIA-taksonomia (*VIA Classification of Strengths and Virtues*) (Boniwell, 2012, s. 104). Suomessa toteutettu vahvuusopetus pohjautuu

enimmäkseen VIA-taksonomiaan, samoin kuin hanke jonka yhteydessä keräsin tutkimusaineistoni. Esittelen ensin kahta muuta lyhyesti, ja sen jälkeen avaan VIA-taksonomiaa perusteellisemmin.

*Gallup's StrengthsFinder* on suunnattu työelämän konseptiin. Teoriaan on määritetty 34 vahvuutta haastatteleamalla menestyneitä ihmisiä ympäri maailman. Tässä teoriassa vahvuuksien perustana nähdään lahjakkuus, jota pidetään luontaisesti toistuvana ajatuskuviona tai käytöksenä, jonka avulla onnistutaan tekemään jotakin. Lahjakkuudesta voi hioa vahvuuden, kun lisää siihen tietämystä ja taitoa. Vahvuus on tämän teorian mukaan kykyä tuottaa vankkumattoman korkeatasoinen suoritus tietyssä asiassa. Tämä on melko erilainen käsitys vahvuuksista kuin esimerkiksi VIA-taksonomialla. (Boniwell, 2012, s. 110-111.)

*CAPP's Realise2* on muotoutumassa käytetyimmäksi vahvuusmittariksi Isossa-Britanniassa. Lyhenne CAPP tulee englanninkielisistä sanoista *the Centre for Applied Positive Psychology*, joka on teorian kehittänyt taho. Teoria listaa peräti 60 erilaista vahvuutta, eli huomattavasti enemmän kuin VIA-taksonomia. CAPP's Realise2 voi auttaa vahvuuksista kiinnostunutta ymmärtämään, miten monenlaisia vivahteita vahvuuksista voidaan löytää. (Boniwell, 2012, s. 114-115.)

Seuraavaksi esittelen viimeistä mainitsemaani vahvuusteoriaa. Positiivisen psykologian toimijat Peterson ja Seligman ovat käynnistäneet hankkeen ja laajemmankin filosofian nimeltä *Values in Action* (VIA) -luokittelu, suomennettuna *hyveet toiminnassa*. Hankkeen työryhmä perehtyi erittäin laajasti olemassaolevaan kirjallisuuteen ja tekivät sen pohjalta luokittelun, VIA-taksonomian. He käyttivät pohjana kuutta päähyvettä, jotka löytyvät lukuisista historiallisista dokumenteista: viisaus, rohkeus, inhimillisyys, oikeudenmukaisuus, kohtuullisuus ja henkisyys. He halusivat löytää joukon luonteenvahvuuksia, jotka olisivat mahdollisimman universaaleja, mutta konkreettisempia kuin päähyveet. He päätyivät luokittelussaan 24 luonteenvahvuuteen, joiden kautta hyveitä ilmennetään. Työryhmällä oli tietyt kriteerit, joiden perusteella he hyväksyivät luonteenvahvuuksia osaksi luokitteluaan. Merkittävimpiä olivat muun muassa, että luonteenvahvuus on jotain mikä ei kulu, joka ei sorra muita, jonka käyttö on lähtökohtaisesti myönteistä ja joka on opetettavissa. VIA-taksonomiaan perustuvasta vahvuustutkimuksesta löytyy satoja tieteellisiä julkaisuja, ja lisäksi sen pohjalta on luotu työkaluja muun muassa koulumaailmassa toteutettavaan

opetukseen, yritysmaailmaan ja johtamiseen liittyen. (Baumgardner, 2009b, s. 218-220; Boniwell, 2012, s. 105-110; Peterson & Seligman, 2004, s. 36, 50-51; Uusitalo-Malmivaara, 2014b, s. 65-66; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 32-34; ks. myös [viacharacter.org](http://viacharacter.org)-sivut.)

Alla on listattu VIA-taksonomian mukaiset 24 luonteenvahvuutta jaettuna kuuteen hyvealueeseen. Tämä listaus on Uusitalo-Malmivaaran (2014b, s. 20) teoksessaan esittelemä, joka pohjautuu Petersonin ja Seligmanin (2004) englanninkieliseen versioon. Sama luokittelu löytyy myös [viacharacter.org](http://viacharacter.org)-sivuilta.

*VIISAUS: Luovuus, uteliaisuus, arviointikyky, oppimisen ilo, näkökulmanottokyky.*

*ROHKEUS: Urheus, sinnikkyys, rehellisyys, innokkuus.*

*INHIMILLISYYS: Rakkaus, ystävällisyys, sosiaalinen älykkyys.*

*OIKEUDENMUKAISUUS: Ryhmätyötaidot, reiluus, johtajuus.*

*KOHTUULLISUUS: Anteeksiantavuus, vaatimattomuus, harkitsevaisuus, itsesäätely.*

*HENKISYYS: Kauneuden ja erinomaisuuden arvostus, kiitollisuus, toiveikkuus, huumorintaju, hengellisyys.*

Vahvuuksien konseptissa ja luokittelussa on tutkijoiden välillä paikoin jopa dramaattisia näkemuseroja. Tästä huolimatta vahvuustutkijat ovat monesta asiasta myös yksimielisiä, ja uskovat omien vahvuuksien käyttämisen olevan ihmiselle joka tapauksessa erittäin hyödyllistä. (Boniwell, 2012, s. 115.) Seuraavassa luvussa tarkastelen, millainen merkitys vahvuuksilla on kasvatuksessa.

### **3.2.2 Vahvuuksien merkitys kasvatuksessa**

Tässä alaluvussa esitän pohdintaa siitä, miksi vahvuudet ja niiden opettaminen ovat tärkeitä. Luku on jaettu väliotsikoilla kahteen osaan. Ensin tarkastelen yleisellä tasolla, millainen yhteys vahvuuksilla on hyvinvointiin ja miksi niitä tulisi tietoisesti opettaa. Jälkimmäisessä osassa nimeän konkreettisemmin keskeisiä positiivisia vaikutuksia, joita vahvuusopetuksella voidaan saavuttaa.



## Kasvun ja hyvinvoinnin tukeminen

Voidaan ajatella, että positiivinen pedagogiikka sekä ennaltaehkäisee että mahdollistaa. Ennaltaehkäiseminen tapahtuu opettamalla monipuolisesti niin kutsuttuja ”vahvan luonteen taitoja”. Ei ole hyvä luottaa siihen, että luonne kehittyy elämän kolhujen myötä, vaan oppilaille tulisi tietoisesti tarjota valmiuksia, joiden kautta mieli voi hyvin ja kykenee säilymään eheänä ja toipumiskykyisenä kriisienkin edessä. Mahdollistamisella taas tarkoitetaan sitä, että koulua nähdään oppiainelaitoksen sijaan myönteisen vuorovaikutuksen ja ihmisenä olemisen aarreaittana. Koulun tulisi tukea yksilöitä ja yhteisöjä kokonaisvaltaiseen kukoistukseen kannustavan palautteen ja omien luontevahvuuksien löytämisen kautta. Koulussa tulisi siis ”diagnosoida hyvää”, joka toimii hyvänä lähtökohtana positiiviselle pedagogiikalle. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 10, 35, ks. myös Boniwell, 2012, s. 104.)

Kasvattajan tehtävä on ohjata lasta tunnistamaan hänelle iloa ja hyvää oloa tuottavat asiat, joista hän innostuu. Lapsen on helpompi luottaa omiin kykyihinsä ja tuntea itsensä rakastetuksi, kun hän itse ja myös ympärillä olevat ihmiset huomaavat hänen vahvuutensa. Merkityksenanto ja myönteisten kokemusten tunnistaminen usein kasautuu ja synnyttää jatkuvasti lisää myönteisiä tunteita, joka tukee yksilön henkilökohtaista kasvua ja hyvinvointia. (Kumpulainen ym., 2014, s. 232, 234.) Lapsen on myös helpompi tunnistaa ja hyväksyä kehitystarpeensa, kun hän tiedostaa myös vahvuutensa. Vahvuuksien tunteminen myös auttaa hahmottamaan, mihin taitoihin, kykyihin tai minäkäsityksen osa-alueisiin voi itse vaikuttaa, ja mitkä ovat ominaisuuksia jotka täytyy hyväksyä sellaisina kuin ne ovat. (Hotulainen, Lappalainen & Sointu, 2014, s. 266.)

Ihmismieli on taipuvainen korostamaan negatiivisia kokemuksia selvästi enemmän kuin positiivisia. Epäonnistumiset muistetaan paremmin ja niihin kiinnitetään enemmän huomiota, vaikka niitä olisi paljon vähemmän kuin lukuisia onnistumisia. Minäkäsitys pyrkii aktiivisemmin välttämään heikon minäkäsityksen kuin rakentamaan hyvää. Heikkoudet ja epäonnistumiset huomataan, ja niitä pyritään korjaamaan. Kehut tai myönteiset kokemukset eivät jää yhtä hyvin mieleen, negatiivista palautetta kompensoimaan tarvitaan moninkertainen määrä myönteistä. Tällainen herkkyys heikkouksille ja haasteille on ollut olennaista ihmislajin säilymisen kannalta. Se ei kuitenkaan ole ideaali lähtökohta hyvinvoivalle mielelle. Ihmiskunnan edellytykset ja puitteet hyvinvoinnille ovat paremmat

kuin koskaan aikaisemmin. Ongelmakeskeisyydellä ja puutteiden korjaamisella ei ole kuitenkaan saatu esimerkiksi masennusta ja ahdistusta vähenemään tai inhimillistä kukoistusta lisääntymään yhteiskunnassa. Puhumalla luonteenvahvuuksista saa itsensä ja toiset myös huomaamaan niitä helpommin, sekä itsessään että muissa. Samalla heikkoudet jäävät vähemmälle huomiolle, kun vahvuudet täyttävät tilaa. (Uusitalo-Malmivaara, 2014b, s. 56, 76; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 17-19.)

Kuten aikaisemmin todettu, tutkijat ovat varsin yksimielisiä siitä, että luonteenvahvuuksien tunnistamisella ja käyttämisellä on monenlaisia hyvinvointia, elämäntyytyväisyyttä ja onnellisuutta tukevia vaikutuksia. Luonteenvahvuuksiin keskittyvä opetus voi parhaimmillaan tarjota kulttuurien raja-aidat ylittävän tilan ja yhteisen kielen pohtia ja ymmärtää, mikä meissä on ehjää ja kaunista. Vahvuuksille perustuvaa opetusta on kutsuttu myös "sydämen kasvattamiseksi". (Uusitalo-Malmivaara, 2014b, s. 75; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 31-32, 36.)

### **Itseluottamus, saavuttaminen ja motivaatio**

Tutkijat näkevät luonteenvahvuuksien oppimisen liittyvän vahvasti myös itseluottamuksen vahvistumiseen ja minäkuvan muotoutumiseen. Luonteenvahvuuksille rakentaminen tarjoaa mahdollisuuden saada enemmän onnistumisen kokemuksia sekä tuntea itsensä elinvoimaiseksi ja energiseksi. (Boniwell, 2012, s. 104; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 36.) Kokemus omista vahvuuksista ja onnistumisista on myös suoraan yhteydessä itsearvostukseen. Minuus kehittyy vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa, sosiaalinen pääoma rakentuu vahvistavan palautteen kautta. Kasvattajilla tulisi olla teoreettista tietoa luonteenvahvuuksista, sekä konkreettisia keinoja ja välineitä tunnistaa niitä ja tukea oppilaita tunnistamaan niitä. (Hotulainen ym., 2014, s. 277; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 31.) Omien vahvuuksien tunnistaminen ja käyttäminen voi suojata stressiltä, tuottaa optimismia ja auttaa selviytymään koettelemuksien keskellä, jopa auttaa ehkäisemään mielenterveyden häiriöitä (Boniwell, 2012, s. 104). Hotulaisen (2014) mukaan oppilas myös liittyy vahvuuksista oppimansa muihin osaamisalueisiinsa. Tällä tavoin vahvuus saattaa olla paremmin suojassa muiden arvioinneilta, ja vahvuus voi muodostua tärkeäksi voimavaraksi yksilölle. (Hotulainen ym., 2014, s. 269.)

Vahvuuksien tiedostamisen ja hyödyntämisen on nähty olevan yhteydessä myös elämässä menestymiseen ja saavuttamiseen. Vahvuuksien vaikutus lähtee jo tavoitteiden asettamisesta. On helpompi asettaa itselleen realistisia ja mielekkäitä tavoitteita ja suunnata toimintaansa, kun tuntee omat vahvuusalueensa. Kun vahvuudet osaa myös valjastaa käyttöön ja hyödyntää niitä tavoitteidensa saavuttamisessa, on luonnollisesti helpompi saavuttaa toivomiaan asioita. (Hotulainen ym., 2014, s. 277; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 10.) Erityisen menestyneiden ihmisten sanotaan jopa rakentaneen henkilökohtaisen elämänsä sekä uransa vahvuuksille. He kehittävät vahvuuksiaan eteenpäin ja keksivät keinoja hyödyntää niitä uusilla tavoilla. Vahvuudet voivat siis olla vahvastikin tarjoamassa suuntaa yksilön elämälle. (Boniwell, 2012, s. 103-104.)

Kun yksilö on tutustunut omiin vahvuuksiinsa hyvin, hänen on helpompi luottaa kykyihinsä. Epäonnistumiskokemukset eivät silloin välttämättä lannista lasta, vaan motivoivat yrittämään vielä kovemmin (Hotulainen ym., 2014, s. 266-267). Luontenvahvuuksien hyödyntäminen tuottaa myös innostuneisuutta ja motivaatiota tavoitella myönteistä tulevaisuutta (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 31).

### **3.2.3 Vahvuudet tavoitteellisena osana perusopetusta**

Tämä luku keskittyy vahvuuksiin suhteessa perusopetuksen tavoitteisiin ja käytäntöihin. Ensin tarkastelen erilaisia odotuksia sekä virallisia tavoitteita, joita opetukseen kohdistuu esimerkiksi opetussuunnitelman taholta. Sen jälkeen käsittelen sitä, millainen merkitys juuri peruskoululla on vahvuusopetuksen kontekstina, ja mikä on arvioinnin rooli.

#### **Odotukset ja tavoitteet vahvuusopetuksen toteuttamiselle**

Hyveitä ja vahvuuksia arvostetaan ja kaivataan, mutta niistä ei kuitenkaan ole juuri keskusteltu tai tavoitteellisesti niitä opetettu. Varhaiskasvatus- ja opetussuunnitelmat ovat keskittyneet perinteisiin oppiainesisältöihin, akateemisiin taitoihin ja yleisempiin kasvatustavoitteisiin hyvinvoinnin opettamisen sijaan. Hyvinvointia tietysti tavoitellaan, mutta vaikutetaan otaksuttavan, että se syntyy itsestään kun keskitytään muihin tavoitteisiin. Tilastojen valossa näin ei näytä olevan. Tilastoissa loistaa merkityksettömyyden, osattomuuden ja ulkopuolisuuden kokemukset sekä mielenterveyden haasteet. Sen sijaan hyvinvoinnin tavoittamiseen liittyvissä tutkimuksissa on todettu, että hyvinvointia voidaan

opettaa ja oppia myös epäedullisista olosuhteista huolimatta. (Uusitalo-Malmivaara, 2014b, s. 63, 79; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 17.)

Positiivisen psykologian suuntauksen kasvaessa vahvuudet ovat nousseet tarkastelun kohteeksi. Myös perusopetuksen opetussuunnitelma puhuu joistakin keskeisistä vahvuuksista, mutta ei suoraan mainitse niitä nimeltä. Painopiste on hyvin vahvasti kognitiivisten taitojen opettamisessa ja arvioinnissa. Kouluissa ei ole ollut välineitä mitata luontenvahvuuksia, jolloin niiden nimeäminen oppilaille jää helposti satunnaisten havaintojen varaan. Lähinnä yksittäiset opettajat ovat toteuttaneet vahvuuskeskeistä opetusta. (Uusitalo-Malmivaara, 2014b, s. 63, 79-80.)

Kuitenkin koulun tärkeänä tehtävänä pidetään itseensä luottavien, myönteisen minäkäsityksen omaavien ja omat vahvuutensa tuntevien yksilöiden kasvattamista. (Lappalainen, Hotulainen, Kuorelahti & Thuneberg, 2008, s. 118; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 10.) Koulu painottaa akateemista suoriutumista niin paljon, että muunlaiset vahvuudet voivat jäädä huomiotta (Hotulainen ym., 2014, s. 269).

Huolimatta positiivisen psykologian toimijoiden kritiikistä opetussuunnitelmia kohtaan, uusimpien perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (s. 18) pääluvussa "*Perusopetuksen tehtävä*" todetaan koulun ohjaavan oppilaita löytämään omat vahvuutensa. Lisäksi todetaan olevan "*erityisen tärkeää rohkaista oppilaita tunnistamaan oma erityislaatunsa, omat vahvuutensa ja kehittymismahdollisuutensa sekä arvostamaan itseään*" (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 20). Yhteensä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vahvuudet mainitaan tekemäni haun perusteella 71 kertaa. Niistä on siis puhetta ja niitä pidetään myös Opetushallituksen taholta keskeisenä tavoitteena. Vahvuuksia ei kuitenkaan osoiteta omaksi osa-alueekseen, puhuta esimerkiksi vahvuuksiin liittyvän termistön opettamisesta tai anneta muitakaan suuntaviivoja, *miten* omien vahvuuksien tunnistamista ja hyödyntämistä opitaan. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014.) Opetussuunnitelmaa tarkastellessani tuli vaikutelma jo aiemmin mainitusta olettamuksesta, että vahvuudet ovat jotain mikä opitaan kuin itsestään kaiken muun sivutuotteena.

## **Peruskoulu vahvuusopetuksen kontekstina**

Lasten ja nuorten elämästä merkittävä osa kuluu koulussa. Ei voida siis kiistää, etteikö koulusta saadulla palautteella ja yksilön koulussa oppimalla käsityksellä itsestään olisi hyvin merkittävä vaikutus myös vahvuuksien tunnistamisessa ja kehittämisessä. (Hotulainen ym., 2014, s. 268, 274.) Koulussa saatu tuki ja myönteiset kokemukset sekä muodostunut käsitys itsestä vaikuttavat merkittävästi myös lapsen tulevaisuuteen. Näitä asioita vahvistamalla koululla on mahdollisuus ennaltaehkäistä ongelmien kasautumisen riskiä. (Lappalainen ym., 2008, s. 118; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 61.)

Lasten itsetuntemusta ja myönteistä käsitystä itsestään sekä kykyä havaita omia vahvoja puolia voidaan tukea juuri luonteenvahvuuksia opettamalla. Vahvuusopetuksen tavoitteena on vahvuuksien tuntemisen kautta myös muuttaa vuorovaikutuksen luonnetta positiiviseksi. Vahvuuksien tietoisien ja tavoitteellisten opettamisen kautta on huomattu oppilaiden itseluottamuksen kasvaneen, koetun turvallisuudentunteen lisääntyneen luokassa, sekä keskinäisen kunnioituksen ja oppimisen ilon vahvistuneen. (Lappalainen ym., 2008, s. 124; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 11, 80.)

Myönteiseen käsitykseen itsestään yksilönä ja oppijana vaikuttaa osaltaan myös arviointi (Hotulainen ym., 2014, s. 268; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 47). Lukuvuoden päätteeksi oppilaat arvioidaan, ja he saavat muistoksi ja todistukseksi arvosanoja kuvaamaan omaa osaamistaan ja suoriutumistaan. Arviointi-termi kuvaa jo nimensäkin mukaisesti sitä, että jollekin asialle annetaan arvoa. Arvostamme siis sitä, mitä arvioimme. (Uusitalo-Malmivaara, 2016, s. 136; Uusitalo-Malmivaara, 2014b, s. 76; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 25) Todistus välittää nämä arvostukset myös oppilaille hyvin konkreettisesti. Yleensä arvioinnin kohteena on perinteisissä oppiaineissa suoriutuminen, jonka lisäksi mahdollista heikkoa osaamista dokumentoidaan runsaasti. Mikäli oppilaan havaitaan tarvitsevan erityistä tukea, tehdään laajoja arviointeja ja mittauksia pyrkien tekemään näkyväksi hänen haasteensa ja heikkoutensa mahdollisimman spesifisti. Oppilaan heikoimmista kohdista tuotetaan siis tarkka virhediagnoosi, joka nähdään erityisopetuksen lähtökohtana. Tarkoitus tässä on tietenkin hyvä, sillä näin oppilaalle pyritään saamaan mahdollisimman relevantti ja tehokas tuki. On kuitenkin eettisesti kyseenalaista tarkastella yhtään ketään ensisijaisesti virheidensä kautta. (Uusitalo-Malmivaara, 2016, s. 136-137, ks. myös Uusitalo-Malmivaara, 2014b, s. 79.)

Opetuksen ja koulunkäynnin erityisjärjestelyjen sopimiseen liittyviä pedagogisia asiakirjoja varten on saatavilla lukuisia kansallisen tason mallilomakkeita. Niissä on paljon tilaa raportoida haasteita ja ongelmakohtia, mutta ei riviäkään vahvuuksia varten. Vahvuudet eivät jostain syystä vaikuta olevan kiinnostava tai oleellinen osa-alue. Ongelmakeskeinen auttaminen saattaa kuitenkin vain muodostua itseään toteuttavaksi ennusteeksi sekä oppilaiden ja huoltajien uupumiseksi ja lannistumiseksi. Olisi tärkeää miettiä, millaista todellisuutta luomme tällaisia asioita korostamalla. Lapsen oppijaminäkuva, käsitys itsestään oppijana ja koululaisena, muodostuu jo ensimmäisten kouluvuosien aikana. (Uusitalo-Malmivaara, 2016, s. 137.)

Opetussuunnitelman mukaan arvioinnin tulee jopa perusopetuslain nojalla olla kannustavaa ja eteenpäin ohjaavaa. Tämä on määritetty myös arvioinnin tehtäväksi. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 47.) Opettajan tekemän arvioinnin lisäksi peruskoulun tulee kehittää oppilaan edellytyksiä itsearviointiin. Sen tavoitteena on vahvistaa itsetuntemusta, opiskelutaitojen kehittymistä ja osallisuutta, sekä toimia työkaluna vahvuuksiensa tunnistamisessa ja tavoitteiden asettamisessa. (Hotulainen ym., 2014, s. 268; Lappalainen ym., 2008, s. 116; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 47.)

Viimeisimmissä pääluvuissa olen tarkastellut positiiviseen psykologiaan ja pedagogiikkaan liittyvää tutkimustietoa, joka muodostaa tämän tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen. Seuraavaksi esittelen tutkimustehtävän ja tutkimuskysymykset, joiden ohjaamana tutkimuksen toteutin.

## 4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita kuudesluokkalaisten vahvuusopetukseen osallistuneiden oppilaiden näkemyksistä. Tutkimustehtävänä on kuvata mahdollisimman monipuolisesti ja oppilaslähtöisesti, millaisia käsityksiä oppilailla on vahvuuksiin tai niiden oppimiseen liittyen. Tarkoituksena on saada oppilaat kertomaan omasta näkökulmastaan, mitkä asiat he itse kokevat tärkeiksi tai esiin nostamisen arvoisiksi. Tämän vuoksi pyrin täyttämään tutkimustehtävän käyttäen oppilaslähtöistä vertaishaastattelu-menetelmää. Tutkimuksessa on yksi tutkimuskysymys:

- Mitä asioita vahvuusopetukseen osallistuneet kuudesluokkalaiset oppilaat nostavat esiin vahvuuksiin tai niiden oppimiseen liittyen?

Etsin tutkimuskysymykseen vastauksia tarkastelemalla 6. luokkalaisten vahvuusopetukseen osallistuneiden oppilaiden tuottamia videohaastatteluja sekä heidän niitä varten kirjoittamiaan haastattelukysymyksiä. Kuvaan tutkimuksen kohdetta tarkemmin luvussa 5.2.1 ja vertaishaastattelu-metodia esittelen luvussa 5.1.1. Seuraava pääluke käsittelee kaikki oleelliset asiat, joiden perusteella lukija ymmärtää, miten tutkimus on toteutettu.

# 5 Tutkimuksen toteutus

Tämä tutkimus on toteutettu laadullisena tutkimuksena pääkaupunkiseudulla. Keräsin aineiston vertaishaastattelua soveltamalla ja analysoin sen aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Tarkastelen ensimmäisessä alaluvussa teoreettisesti laadullista tutkimusta ja tutkimuksessa käytettyä tutkimusotetta. Tämän jälkeen kuvaan yksityiskohtaisesti sekä aineistonkeruun että analyysin vaiheet.

## 5.1 Kvalitatiivinen tutkimus & haastattelu menetelmänä

Kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus pyrkii ensisijaisesti ymmärtämään tai kuvaamaan jotain ilmiötä, eikä välttämättä niinkään selittämään sitä. Tarkoituksena on hahmottaa niitä merkityksiä, joita toimijat itse toiminnalleen tai kokemuksilleen antavat. (Eskola & Suoranta, 2008, s. 13; v, 1995, s. 13, 17.) Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija toimii todellisessa maailmassa ja tutkii todellisia tilanteita ihmisten elämässä. Se on metodina persoonallinen ja sosiaalinen. Haastattelun onkin sanottu paljastavan jotain ihmisten sisimmästä. (Välimäki, 1993, s. 46.)

Kvalitatiivinen tutkimus toteutetaan usein haastatteluna. Haastattelua valmistellaan etukäteen ja se on tavoitteellista. Haastattelu voi olla tyypiltään puolistrukturoitu, strukturoitu, tai avoin. Tutkijat puhuvat usein myös teemahaastattelusta, jolla tarkoitetaan yleensä samaa kuin puolistrukturoidulla haastattelulla. (Metsämuuronen, 2000, s. 39; Metsämuuronen, 2006, s. 112-115.)

Nimensä mukaisesti teemahaastattelua ohjaa etukäteen valitut teemat, mutta tarkkoja kysymyksiä ei ole määritetty valmiiksi. Tämä mahdollistaa kysymysten ja aiheiden muotoutumisen keskustelun ja siinä esiin nousseiden näkökulmien johdattamana. (Ahonen, Saari, Syrjälä & Syrjäläinen, 1994, s. 138; Hirsjärvi & Hurme, 1980, s. 49-50.) Teemahaastattelun on tarkoitus olla muodoltaan niin avoin, että tutkittavien on mahdollista nostaa esiin varsin vapaamuotoisesti kaikki haluamansa näkökohdat, jolloin aineiston voidaan katsoa edustavan tutkittavien puhetta itsestään (Eskola & Suoranta, 2008, s. 87; Hirsjärvi & Hurme, 1980, s. 50). Teemahaastattelun tekijä on usein kiinnostunut



tarkastelemaan tutkittavan ilmiön perusluonnetta ja muodostamaan hypoteeseja, sen sijaan että tavoite olisi testata ennalta asetettujen hypoteesien paikkansapitävyyttä (Hirsjärvi & Hurme, 1980, s. 54-55).

### **5.1.1 Vertaishaastattelu**

Vertaishaastattelu on tutkija Anna-Leena Välimäen kehittämä metodisesti uudenlainen aineistonkeruumuoto. Se kehitettiin sosiaali- ja terveysalan toimijoiden toteuttaman tutkimushankkeen yhteydessä vuonna 1993. Tällöin vertaishaastattelua käytettiin päiväkotilasten vanhempien haastattelemiseen. Metodin tavoite oli saada vanhemmat keskustelemaan keskenään mahdollisimman vapaasti, mutta kuitenkin tiettyihin tutkijan määrittämiin teemoihin liittyen. Välimäki halusi välttää tutkijan osuuteen haastattelutilanteessa liittyviä ongelmia, joita teemahaastattelussa yleensä tulee vastaan tutkijan tehdessä harkittuja välikysymyksiä haastattelutilanteen aikana. Välimäen vertaishaastattelussa tutkija ei ollut lainkaan paikalla tilanteessa, vaan haastateltavat dokumentoivat etukäteen saamiensa kysymysten pohjalta käymänsä keskustelun itse esimerkiksi nauhoittamalla. (Välimäki, 1993, s. 10, 16-17.) Toteutettuaan vertaishaastattelututkimuksensa tutkija myös tiedusteli tutkimukseen osallistuneilta ajatuksia käytetystä metodista. 94,5% osallistuneista vanhemmista sanoi, että käytetyssä metodissa "on ideaa". (Välimäki, 1993, s. 24.) En kuitenkaan ole löytänyt minkään muun tahon julkaisuja, joissa metodia olisi sittemmin käytetty tai tutkittu.

Vertaishaastattelu on siis "jonkin asian tai näkökulman suhteen vertaisten keskenään käymä keskustelu tutkijan antamien teemojen kehyksessä" (Välimäki & Järvi, 2005, s. 17). Yleensä tutkijan haasteena on luoda haastattelutilanteeseen turvallinen ilmapiiri ja ansaita haastateltavien luottamus, jotta he kokevat luontevaksi jakaa ajatuksiaan (Ahonen ym., 1994, s. 136-137). Tältä haasteelta vältytään, mikäli tutkija ei ole paikalla, vaan osallistujat saavat olla keskenään. Toisaalta silloin luottamuksen rakentuminen on tutkijasta riippumatonta, ja todennäköisesti erilaista esimerkiksi riippuen tuntevatko osallistujat toisensa. Osallistujat eivät haastattele toisiaan perinteisessä mielessä, vaan käyvät diskursiivista dialogia, keskustelevat aiheesta itselleen mielekkäällä tavalla. (Välimäki & Järvi, 2005, s. 17.)

Välimäen (1993) toteuttamassa vertaishaastattelututkimuksessa oli yhteensä 14 kysymystä, joista viimeisessä tiedusteltiin miltä haastattelutilanne tuntui ja mistä osallistujat olisivat halunneet keskustella pidempään. Välimäki perustelee tätä haastattelun prosessimaisuudella - ihmiset tarvitsevat usein aikaa, ennen kuin ovat valmiita avautumaan. Myös Välimäen tutkimukseen osallistuneet kommentoivat, että aluksi meni aikaa ennen kuin "lämpeni", mutta lopulta olisi voinut keskustella vielä pidempäänkin. Monet olivatkin viimeisen kysymyksen kohdalla käyneet vielä pitkiä keskusteluja ja palanneet aiempiin aiheisiin. Haastattelu on tilanne, joka tuo ihmisen sellaistenkin asioiden äärelle, joita ei välttämättä muuten ole tullut tietoisesti pohtineeksi. Välimäen tutkimuksessa tämä tuli ilmi esimerkiksi osallistujien kuvatessa positiivisia tuntemuksiaan siitä, että haastattelun myötä he huomasivat itsellään olevan mielipiteitä. (Välimäki, 1993, s. 28, 47.) Tässä tutkimuksessa halutaan tuoda lapset vahvuus-aihepiiriin äärelle ja tarjota heille tilaa pohtia, millaisia merkityksiä he sille antavat.

Lasta haastatteleamalla voidaan saada myös lapsi tuntemaan, että hänelle ja hänen ajatuksilleen annetaan huomiota ja arvoa. Lapsi saa itse olla itseään ja omaa elämäänsä koskevan tiedon tuottaja. Vaikka puhuttaisiin lapsen näkökulmasta ja mahdollisuuksien mukaan pyritään ymmärtämään sitä, mikä lapselle on tärkeää, täysin aitoon lapsen näkökulmaan lienee kuitenkin mahdotonta päästä käsiksi. Kysymyksenasettelusta ja vähintäänkin vastausten tulkinnasta vastaa kuitenkin yleensä aikuinen tutkija. (Turtiainen, 2001, s. 53.) Kun aikuinen asettaa tiettyjä kysymyksiä, hän asettaa samalla tietyn suunnan keskustelulle, jolloin jotkin lapsen näkökulmasta oleelliset ajatukset saattavat jäädä piiloon. Olisi tärkeää, että aikuiset oppisivat keskustelemaan lasten kanssa aidosti, manipuloimatta heitä tietoisesti tai tiedostamatta. (Madsen, 1999, s. 15.)

Turtiaisen (2001, s. 56) mukaan lapsen kuulemiseen sisältyy sekä lapsen kuunteleminen että vaikuttamismahdollisuuden tarjoaminen. Jotta lapsia voidaan kuulla paremmin, täytyy aikuisten oppia ja kokeilla uusia työtapoja ja muuttaa vanhoja rutiineja (Turtiainen, 2001, s. 57). Näiden näkökulmien takia tässä tutkimuksessa halutaan kokeilla soveltaa vertaishaastattelu-menetelmää uudenlaiseen ympäristöön, eli alakouluun.

Tämä tutkimus on vertaishaastattelun periaatteiden mukainen siinä määrin, että lapset haastattelevat toisiaan ja saavat myös itse vaikuttaa kysymyksiin, joita haluavat toisiltaan kysyä. Aihepiiri on kuitenkin tutkijan määrittelemä, kuten vertaishaastattelun ideana on. Yllä

totesin, että vertaishaastattelun ei ole oikeastaan edes tarkoitus olla haastattelu sanan perinteisessä merkityksessä, vaan luonnollinen keskustelutilanne. Suunnitteluvaiheessa on kuitenkin huomioitava kyseessä olevan kohdejoukon edellytykset ja motivaatio, ja pohdittava miten tarvittava informaatio parhaiten saadaan esiin (Hirsjärvi & Hurme, 1980, s. 60). Tämän tutkimuksen kohdejoukko on alakouluikäiset lapset. Siksi tätä tutkimusta suunnitellessani pyrin löytämään keinoja ennakoida tilannetta, jossa vertaishaastattelu ei muodostukaan ”luonnolliseksi keskustelutilanteeksi” oppilaiden välillä. Päätin antaa oppilaiden etukäteen valmistautua tilanteeseen pohtimalla ja kirjaamalla, millaisia asioita he haluavat nostaa esiin. Tämä poikkeaa alkuperäisen vertaishaastattelun periaatteesta ja ohjaa toteutusta hieman enemmän perinteiseen haastattelutilanteeseen. Vertaishaastattelun ajatuksen mukaisesti annoin oppilaille valmiiksi määritetyn teeman eli luonteenvahvuudet, johon keskustelun haastattelutilanteessa tulisi liittyä. Jotta oppilaiden valmistautuminen olisi helpompaa, olin jakanut teeman erilaisiin osa-alueisiin ja tarjosin varalle myös täysin valmiita kysymyksiä, joita sai käyttää, jos ei itse keksinyt mitään. Tämäkin poikkeaa vertaishaastattelun periaatteesta. Välimäen vertaishaastattelu toimii kuitenkin tutkimuksen vahvana metodologisena pohjana, ja pyrin muokkaamaan sitä vain sen verran, kuin konteksti vaatii. Käsittelen aineistonkeruun vaiheita yksityiskohtaisemmin luvussa 5.2.3.

## **5.2 Aineistonkeruu**

Tässä luvussa kuvaan yksityiskohtaisesti aineiston keruuseen liittyneet vaiheet ja tehdyt ratkaisut. Tällä tavoin pyrin tekemään tutkimusprosessin läpinäkyväksi ja lukijalle ymmärrettäväksi, mikä on luotettavuuden kannalta tärkeää (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 141). Ensin kuvaan tutkimuksen kohdetta ja sen valintaperusteita. Seuraavassa alaluvussa kerron lupa-asioista ja eettisistä ratkaisuksista, kun taas viimeinen alaluku koostuu konkreettisista aineistonkeruun vaiheista.

### **5.2.1 Tutkimuksen kohde**

Tutkimus toteutettiin yhteistyössä Positive Learningin (myöh. Positive) hankkeen kanssa (ks. [positive.fi](http://positive.fi)). Positive tarjoaa 6. luokkien opettajille koulutusta vahvuuspohjaisesta opetuksesta. Hankkeessa oli mukana 8 luokanopettajaa ja heidän luokkansa, joiden kanssa

opettajat perehtyivät luonteen vahvuuksiin. Hankkeen tavoitteena oli, että oppilaat oppisivat tunnistamaan ja käyttämään luonteen vahvuuksia luokassa ja muualla. Minun roolini oli tutkia hankkeessa mukana olleiden oppilaiden ajatuksia luonteen vahvuuksien opiskelusta.

Tutkimusta varten keräsin aineistoa kahdesta Positiivisen hankkeesta mukana olleesta alakoulusta pääkaupunkiseudulta. Molemmissa kouluissa oli neljä 6. luokkaa, jotka olivat mukana kyseisessä hankkeessa. Tarkoitukseni oli käydä kaikissa näissä kahdeksassa luokassa, mutta yksi opettajista ei koskaan vastannut yhteydenottoihini ja toinen ilmoitti, että joutuu jättäytymään pois tutkimuksesta. Lopulta tutkimuksessa oli siis mukana kuusi kuudesluokkaa, kahdesta eri koulusta.

Kaikki tutkimukseen osallistuneet oppilaat olivat saaneet luokanopettajansa toteuttamaa vahvuusopetusta ennen aineistonkeruuta. Opettajat toteuttivat valmiiden materiaalien pohjalta omaan tyyliinsä soveltaen opetusta luonteen vahvuuksiin liittyen. Eri luokat olivat tässä vahvuusopetuksessa eri vaiheissa. Kaikissa luokissa aihetta oltiin kuitenkin käsitelty, ja kaikissa käsittelyä varmasti vielä jatkettiin aineistonkeruun jälkeen.

## **5.2.2 Tutkimusluvat/etiikka**

Molemmat tutkimuksessa mukana olleet koulut sijaitsivat samassa kaupungissa. Kaupunki oli tehnyt sopimuksen Positiivisen kanssa, ja hankkeen yhteydessä tehtävään tutkimukseen oli lupa jo valmiiksi. Oppilaita ja huoltajia kuitenkin tiedotettiin etukäteen, ja koska tutkimuksessa kerättiin videoaineistoa, tähän kysyttiin vielä erikseen kirjallinen lupa (LIITE 1).

Oppilaat kuulivat tutkimuksesta ensimmäisen kerran luokanopettajaltaan samassa yhteydessä, kun saivat videointilupalomakkeen kotiin vietäväksi. Kun menin keräämään aineistoa, kerroin jokaisessa luokassa ensin oppilaille tutkimuksesta. Kävin oppilaiden kanssa läpi, mikä on tutkimuksen tarkoitus ja miksi tutkimusta ollaan tekemässä. Esittelin heille valitsemaani metodia ja perustelin, miksi toivoin heidän haastattelevan toisiaan itsenäisesti. Kerroin videoinnista ja oppilaiden anonymiteetin turvaamisesta. Selitin jokaisessa luokassa myös, että tutkimukseen ei ole pakko osallistua, vaan se on täysin

vapaaehtoisista ja haastattelun saa lopettaa myös kesken koska tahansa. Yksikään oppilas ei kieltäytynyt osallistumasta tai keskeyttänyt tehtävää, joskaan aivan kaikki eivät halunneet näkyä videolla. Korostin oppilaille, että jos videolla näkyminen ei tunnu hyvältä, on mahdollista toimia esimerkiksi kuvaajana ja osallistua keskusteluun kameran takaa. Moni hyödynsi tätä mahdollisuutta. Yhdellä luokalla oli muutama oppilas, jotka eivät halunneet osallistua koko haastattelutilanteeseen. He ehdottivat kuitenkin itse, että voisivat vastata kysymyksiin kirjallisesti, ja tekivät näin.

### **5.2.3 Aineistonkeruun vaiheet ja toteutus**

#### **Haastatteluun valmistautuminen**

Olin itse paikalla jokaisessa tutkimukseen osallistuneessa luokassa ohjeistamassa haastattelutilannetta ja siihen valmistautumista. Kävin jokaisen luokan kanssa ensin keskustelun siitä, mitä heidän luokassaan oli opetettu luonteenvahvuuksista. Yritin herätellä heidän muistojaan opitusta ja kysyin, muistivatko he, että tällaista aihetta oli heille opetettu. Kävimme myös läpi, mitä eri luonteenvahvuuksia he muistivat olevan olemassa. Kaikissa luokissa osattiin nimetä ainakin muutamia, ja enemmistöllä vaikutti olevan muistissa, että teemaa oli opettajan kanssa käsitelty.

Tutkimuksen tarkoitus oli kartoittaa, millaisia ajatuksia vahvuusopetukseen osallistuneilla oppilailla on liittyen vahvuuksiin ja niiden opiskeluun koulussa. Tavoitteena oli siis tuoda oppilaiden oma ääni mahdollisimman vahvasti esille. Kerroin tämän oppilaille aineistonkeruutilanteen alussa. Kannustin heitä pohtimaan, mikä juuri heidän mielestään voisi olla kiinnostavaa vahvuus-teemassa, ja korostin, että pidän juuri heidän ajatuksiaan arvokkaina ja kiinnostavina. Jaoin jokaiselle lomakkeen, johon he saivat ennen varsinaista haastattelutilannetta ja videointia keksiä itse omia haastattelukysymyksiä luokkatovereilleen. Painotin, että vääriä tai huonoja kysymyksiä ei ole, vaan tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita juuri niistä ajatuksista, mitä heidän mieleensä ikinä tuleekaan. Oletin etukäteen, että kysymysten keksiminen voi olla oppilaille todella haastavaa. Olin varautunut tähän keksimällä myös itse valmiita haastattelukysymyksiä. Kerroin oppilaille, että niistä voi katsoa ideoita, jos keksiminen tuntuu vaikealta, tai sitten saa

keksiä myös jotain ihan muuta. Ohjeistin myös, että vaikka ei saisi yhtäkään kysymystä keksittyä, tehtävään voi osallistua käyttämällä minun tekemiäni kysymyksiä.

Tekemiäni valmiita kysymyksiä oli 13 (LIITE 2). Yritin muodostaa mahdollisimman monipuolisesti erilaisia kysymyksiä, ja jaottelin niitä kuuden eri otsikon alle. Näin pyrin herättelemään oppilaita pohtimaan teemaa mahdollisimman monesta eri näkökulmasta.

Kysymysten keksiminen sujui oppilailta vaihtelevasti. Osa alkoi heti kirjoittaa, kun taas moni ei keksinyt mitään, kyllästyi miettimään, ja halusi päästä jo kuvaamaan. Sain kerättyä haastatteluiden jälkeen oppilailta takaisin suurimman osan lomakkeista. Muutama oli jo hävinnyt tai unohtunut oppilaalta jonnekin. Palautuneista 85:stä lomakkeesta 52% (44 kpl) oli tyhjiä, ja 48% (41 kpl) sisälsi vähintään yhden itse keksityn kysymyksen.

### **Haastattelun toteutus**

Haastattelut ja niihin valmistautuminen toteutettiin koulun tiloissa koulupäivän aikana. Kunkin luokan kanssa tähän kului yhteensä 1-2 oppituntia. Oppilaat toteuttivat varsinaisen haastattelun hyvin itsenäisesti joko pareittain tai pienessä ryhmässä. He etsivät rauhallisen tilan, jossa kuvasivat haastattelun videolle. Osalla ryhmistä oli selkeä roolitus, jossa yksi oppilas toimi haastattelijana ja yksi vastasi. Osalla roolit olivat avoimempia, ja useampi oppilas saattoi olla yhtä aikaa vastaajien roolissa, sekä myös kysyjä saattoi kertoa omat ajatuksensa kysymykseen. Monet myös vaihtoivat rooleja ja kuvasivat useamman pätkän.

Ohjeistin etukäteen, että myös haastattelun aikana voi keksiä uusia kysymyksiä ja kysyä sellaistaikin, mitä ei etukäteen ole kirjattu haastattelulomakkeeseen. Keskustelimme oppilaiden kanssa etukäteen myös siitä, miten haastattelija voi tehdä tarkentavia kysymyksiä tai kannustaa toista oppilasta esimerkiksi perustelemaan näkemyksiään, jos vastaus on "emmä tiiä" tai "ihan kiva".

Monet ryhmät halusivat itse katsoa kuvaamansa videon. Osa ryhmistä otti monta ottoa, kun olivat esimerkiksi seonneet sanoissaan ja halusivat tehdä paremman version. Oppilailla oli siis mahdollisuus itse kontrolloida, mihin versioon olivat tyytyväisiä ja minkä halusivat lähettää minulle.

Seuraavassa luvussa esittelen, miten päädyin tutkimustuloksiini. Kerron yksityiskohtaisesti, miten olen toiminut aineiston kanssa.

## **5.3 Aineiston analyysi**

Ensimmäisessä alaluvussa käsittelem tieteellisiä käytäntöjä ja valitsemaani tutkimusotetta eli fenomenografiaa ja aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Sen jälkeen alaluvussa 5.3.2 erittelen mahdollisimman yksityiskohtaisesti konkreettiset analyysin vaiheet.

### **5.3.1 Fenomenografia ja aineistolähtöinen sisällönanalyysi**

Toimin aineistoni kanssa pitkälti fenomenografisen tutkimuksen periaatteiden mukaisesti. Fenomenografia-termi tulee sanoista “ilmiö” ja “kuvata”, ja nimensä mukaisesti tieteenala tutkii eri ihmisten käsityksiä samasta ilmiöstä. Tutkijan tehtävänä on kuvata tarkasti ja rehellisesti, millaisia käsityksiä aineistossa esiintyy, mutta toisaalta myös muodostaa oma teoriansa tutkittavasta asiasta. Tämä tapahtuu kokoamalla aineistosta erilaisia kategorioita ja merkitysluokkia. Niiden avulla pystytään osoittamaan käsitysten erilaisuus ja paljastamaan erilaisia teoreettisia ulottuvuuksia. (Ahonen ym., 1994, s. 114-115, 146.) Usein puhutaan myös teemoittelusta. Aineistosta voidaan nostaa esiin keskeisimmät, tutkimusongelmaa valaisevat aiheet ja siten esittää aineisto kokoelmana kysymyksenasetteluja. Näin voidaan vertailla erilaisten teemojen esiintymistä ja saada tekstimassasta esiin kokoelma erilaisia vastauksia tai tuloksia asetettuihin kysymyksiin. (Eskola & Suoranta, 2005, s. 175, 179.)

Aineiston käsittely voidaan jakaa kahteen periaatteellisesti erilaiseen tapaan myös sen mukaan, lähdetäänkö liikkeelle teoriasta vai suoraan aineistosta. Analysoin tämän tutkimuksen aineiston aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Aineistolähtöisyys tarkoittaa sitä, että aineistoa ei lähdetä analysoimaan minkään tietyn teorian valossa. Sen sijaan tutkija pyrkii tarkastelemaan aineistoa ilman minkäänlaisia etukäteisolettamuksia, ja löytämään puhtaasti aineistosta itsestään nousevia teemoja. Puhtaan aineistolähtöisyyden voi toki kyseenalaistaa siksi, että tutkijan on käytännössä mahdotonta irtautua kaikista etukäteisolettamuksista ja pyrkiä löytämään aineistosta jotain ottamatta siihen kuitenkaan minkäänlaista näkökulmaa. (Eskola & Suoranta, 2005, s. 151-152.) Pyrin kuitenkin olemaan

mahdollisimman avoin aineistoni suhteen, ja osoittamaan sieltä rehellisesti niitä teemoja, jotka muodostuivat hallitseviksi. Seuraavaksi kuvaan mahdollisimman konkreettisesti, miten aineistoani käsittelin.

### 5.3.2. Analyysin vaiheet

Aineistona käytin kuvattujen haastatteluvideoiden lisäksi lomakkeita, joihin oppilaat ideoivat haastattelukysymyksiä ennen itse haastattelutilannetta. Kerron ensin, miten toimin lomakkeiden suhteen ja sen jälkeen kerron videoaineiston analysoinnista.

#### Kysymyslomakkeet

Haastattelujen jälkeen laskin palautuneet lomakkeet (85kpl), sekä erittelin tyhjät (44kpl) ja täytetyt (41kpl). Täytettyihin lomakkeisiin laskin siis kaikki, joissa oli yksikin oppilaan kirjoittama kysymys. Kirjasin oppilaiden tekemät kysymykset tietokoneelle, jotta niitä olisi helpompi käsitellä. Lomakkeista löytyi yhteensä 94 kysymystä. Tietty kysymykset esiintyivät toistuvasti, joko sanatarkasti täysin samassa muodossa tai hieman erilaisina tarkoittaen kuitenkin lähes samaa. Keräsin samankaltaiset kysymykset yhteen. Tulkitsin kysymysten samanlaisuutta melko väljästi, ja luokittelin samankaltaisiksi kysymyksiksi esimerkiksi *“Milloin käytät vahvuuksiasi?”*, *“Missä tilanteessa käytät vahvuuksiasi?”* ja *“Mitä vahvuuksia missäkin tilanteessa tarvitsee?”*. Tällä tavalla luokittelemalla erilaisia kysymyksiä oli yhteensä 77, ja sain hieman tarkemman käsityksen kysymysten moninaisuudesta.

Lukiessani oppilaiden tekemiä haastattelukysymyksiä läpi useita kertoja, huomasin että muutamat teemat toistuvat aineistossa hallitsevasti. Aloin kerätä samaan aihepiiriin liittyviä kysymyksiä peräkkäin, ja näin aineistosta muodostui melko luonnollisesti neljä kategoriaa. Nimesin kategoriat kuvaamaan sisältöä mahdollisimman kattavasti: vahvuuksien tunteminen, vahvuuksien käyttäminen ja kehittäminen, vahvuusopetus ja sen merkitys sekä harrastus- ja koulumaailma kontekstina vahvuuksille. Näiden kategorioiden ulkopuolelle jäi kuusi kysymystä. Tarkastelin muodostuneita kategorioita ja ulkopuolelle jääneitä kysymyksiä, ja pohdin, voisiko kategorioita vielä muokata. Lopulta päädyin pitämään kategoriat sellaisina, sillä niiden avulla sain kuitenkin jäsennettyä selkeästi suurimman osan



aineistosta. Huomasin myös, etteivät ulkopuolelle jääneet kysymykset liittyneet vahvuusteemaan kovin selkeästi.

Tämän jälkeen selasin litteroituja haastatteluita ja tarkastelin niitä suhteessa muodostamiini kategorioihin. Esittelen tätä vaihetta tarkemmin seuraavassa kohdassa "videoaineisto". Päätin myöhemmin kutsua näitä kysymyslomakkeista muodostettuja kategorioita yläluokiksi, ja selvyyden vuoksi käytän tätä nimitystä tästä eteenpäin.

## **Videoaineisto**

Sain yhteensä 52 videota. Osa oppilaista oli käynyt kuvaamiaan videoita itse läpi, ja lähettänyt minulle vain mielestään onnistuneet. Osa taas lähetti kaiken, ja siitä syystä minä karsin analyysin ulkopuolelle vielä 14 videota. Jätin videon pois tutkimuksesta, mikäli sen pituus oli alle minuutti, eikä siinä käsitelty tutkimuksen kannalta keskeisiä teemoja. Niinpä aineistoksi jäi 38 videota, joiden pituus vaihtelee 1 minuutista 27 minuuttiin. Kaikissa näissä käsiteltiin pyydettyä vahvuusteemaa enemmän tai vähemmän.

Litteroin kaikki 38 videota. Muutama video oli kuvattu niin hälyisessä tilassa, puheääni hiljainen tai äänenlaatu huono, että joitakin sanoja jäi ymmärtämättä. Tätä lukuun ottamatta sain siirrettyä aineiston tekstimuotoon luotettavasti ja selkeästi. En keskittynyt litteraatiossa taukojen pituuksiin tai äänenpainoihin, vaan asiasisältöön. Kirjasin keskustelut sanatarkasti, mutta jätin pois ylimääräisiä täytesanoja ja äännähdyksiä.

Litteroinnin päätteeksi haastatteluaineisto tuntui melko laajalta ja vaikeasti jäsennettävältä. Siispä järjestin seuraavaksi haastattelujen sisällön erilliseen tiedostoon kysymyksittäin. Etenkin valmiita mallikysymyksiä oli kysytty monissa eri videoissa. Keräsin siis jokaisen kysymyksen alle kaikki kyseiseen kysymykseen tulleet vastaukset eri videoista. Tämän jälkeen näin helposti, mitä kysymyksiä oli haastatteluissa käsitelty eniten, ja millainen vastausten kirjo kunkin kysymyksen kohdalle oli kertynyt. Oppilaat saivat siis kysyä haastattelutilanteessa sekä omia kysymyksiään, että vapaavalintaisesti minun keksimistäni kysymyksistä niitä, mitä halusivat.

Käsittelin analyysin aikana lomittain sekä kysymyslomakeaineistoa että litteroitua videoaineistoa eli varsinaista haastatteluaineistoa, luin niitä vuorotellen ja vertailin esiintyviä

sisältöjä. Kun olin muodostanut oppilaiden tekemistä kysymyksistä neljä yläluokkaa, aloin tarkastella, miten haastatteluaineisto suhteutuu näihin neljään kategoriaan. Toisin sanoen katsoin, nouseeko oppilaiden vastauksissa esille samoja teemoja kuin pelkkiä kysymyksiä tarkastelemalla. Kävin haastatteluaineistoa läpi kokonaisuutena, eli tarkastelin oppilaiden vastauksia nyt myös itse tekemiini valmiisiin kysymyksiin. En kuitenkaan huomioinut itse keksimiäni kysymyksiä yläluokkia muodostaessani, koska halusin luonnollisesti tehdä luokittelun pelkästään oppilaiden tuottaman sisällön perusteella.

Kävin läpi koko litteroidun aineiston, ja keräsin muodostamieni yläluokkien alle vastauksia, jotka liittyvät yläluokan teemaan. Käsittelin aineistoa "vastauksina", jolla tarkoitan yhden kysymyksen jälkeen seurannutta keskustelua aiheesta. Useimmiten yksi vastaus on vain yksi lause, mutta välillä useampi oppilas kommentoi peräkkäin jotain samaan aiheeseen ennen seuraavaa kysymystä. Siirtelin myös tällaisia keskusteluita yhtenä vastauksena, sillä keskustelu liittyy kuitenkin samaan kysymykseen ja on usein yhtenäinen kokonaisuus.

Havaitsin, että jokaisen muodostamani yläluokan alle kertyi suuri määrä vastauksia haastatteluaineistosta. Lisäksi melko suuri määrä vastauksia jäi ulkopuolelle, koska ne eivät tuntuneet sopivan selkeästi mihinkään kategoriaan. Tarkastellessani niitä totesin, että suuri osa niistä oli hyvin lyhytsanaisia, eikä niissä ollut niin paljon sisältöä, että ajatuksesta olisi oikein saanut kiinni. Vaikka olin karsinut aiemmassa vaiheessa videot, joissa ei ollut tutkimuksen kannalta olennaista sisältöä, videoiden sisäistä karsintaa en ollut tehnyt. Videolla saattoi siis olla asianmukaisen pohdinnan lisäksi yhdellä sanalla kuitattuja vastauksia joidenkin toisten kysymysten kohdalla. Pohdin, saisinko näistä ulkopuolelle jääneistä vastauksista muodostettua jonkin oman kategorian. Niistä ei kuitenkaan syntynyt mitään mielekästä, joten annoin niiden toistaiseksi olla.

Jokaisen neljän yläluokan alla oli vielä laaja kirjo erilaisia vastauksia. Järjestelin jälleen samankaltaisia yhteen ja jäsensin niitä näkemyskokonaisuuksiksi. Näin yläluokkien alle muodostui uusia kategorioita, joita kutsun alaluokiksi. Yhden yläluokan alle muodostui 1-3 alaluokkaa, riippuen vastausten sisällön monipuolisuudesta. Nimesin alaluokat tiivistämään vastausten keskeisen asiasisällön kyseisessä kategoriassa.

Tarkastelin vielä lopuksi tekemääni luokittelua kokonaisuutena, ja pyrin arvioimaan vielä uudelleen, kuuluvatko vastaukset loogisesti niihin luokkiin mihin olin ne sijoittanut, ja

löytyykö ulkopuolelle jääneille vastauksilla kuitenkin jokin kategoria. Lopulta luokittelun ulkopuolelle jäi kuitenkin 77 vastausta, jotka eivät sisältäneet riittävästi relevanttia sisältöä, että olisin saanut niitä luokiteltua. Luokitteluihin mukaan sijoittui 126 vastausta. Esitän tarkempaa pohdintaa luokittelun ulkopuolelle jääneeseen aineistoon liittyen pääluvussa 7.

Esitän kysymyslomakkeiden ja litteroitujen videohaastattelujen pohjalta tekemäni luokittelun kokonaisuudessaan seuraavassa pääluvussa 6.

## 6 Vahvuusopetukseen osallistuneiden kuudesluokkalaisten ajatuksia vahvuuksista

Tarkastelen tutkielmassa vahvuusopetukseen osallistuneiden kuudesluokkalaisten ajatuksia vahvuuksista aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Keräsin aineiston vertaishaastattelua hyödyntämällä ja se koostuu haastatteluvideoista sekä oppilaiden kirjoittamista kysymyksistä. Tutkimustehtävänä on kuvata mahdollisimman monipuolisesti ja oppilaslähtöisesti, millaisia käsityksiä oppilailla on vahvuuksiin tai niiden oppimiseen liittyen. Pyrin vastaamaan tutkimustehtävään tutkimuskysymyksen ”Mitä asioita vahvuusopetukseen osallistuneet kuudesluokkalaiset oppilaat nostavat esiin vahvuuksiin tai niiden oppimiseen liittyen?” avulla.

Aineistosta nousi tiettyjä hallitsevia teemoja, joista puhuttiin erityisen paljon. Muodostin ja nimesin näistä teemoista kategorioita, joita kutsun ylä- ja alaluokiksi. Oppilaiden keksimiä kysymyksiä tarkastellessani sain muodostettua neljä kategoriaa, joista oppilaat vaikuttivat olevan erityisen kiinnostuneita. Näitä neljää kategoriaa kutsun yläluokiksi. Ne ovat nimeltään vahvuuksien tunteminen, vahvuuksien käyttäminen ja kehittäminen, vahvuusopetus ja sen merkitys, sekä harrastus- ja koulumaailma kontekstina vahvuuksille. Tarkastellessani oppilaiden esittämiä vastauksia kysymyksiin, yläluokkien alle hahmottui erilaisia näkemyksiä kyseisestä teemasta. Muodostin jokaisen yläluokan alle 1-3 alaluokkaa, ja nimesin ne väittämällä, joita alaluokkaan sijoittuvat vastaukset eri tavoin tukevat. Alla olevassa taulukossa luokittelu esitetään visuaalisesti. Sulkeissa oleva numero kuvaa luokan kokoa eli siihen sisältyvien mainintojen määrää.

Vahvuusopetukseen osallistuneiden kuudesluokkalaisten ajatuksia vahvuuksista			
<b>Vahvuuksien tunteminen (32)</b>  <div>Vahvuudet ovat jotain, missä olet hyvä (38)</div> <div>Jokaisella on omat vahvuutensa (18)</div>	<b>Vahvuuksien käyttäminen ja kehittäminen (39)</b>  <div>Vahvuuksia voi käyttää arkisissa tilanteissa (18)</div> <div>Vahvuuksia voi kehittää harjoittelemalla (16)</div>	<b>Vahvuusopetus ja sen merkitys (15)</b>  <div>Vahvuuksia tarvitsee nyt ja tulevaisuudessa (10)</div> <div>Vahvuudet auttavat sosiaalisessa elämässä (17)</div> <div>Vahvuudet rakentavat itseluottamusta ja minäkuvaa (9)</div>	<b>Harrastus- ja koulumaailma kontekstina vahvuuksille (6)</b>  <div>Vahvuudet ovat osaamista kouluaineissa tai harrastuksissa (46)</div>

Taulukko 1: Vahvuusopetukseen osallistuneiden kuudesluokkalaisten ajatuksia vahvuuksista.

Muodostetut luokat eivät ole toisiaan poissulkevia. Yksittäinen kysymys tai vastaus sijoittuu useimmiten vain yhteen ylä- tai alaluokkaan, mutta esimerkiksi osa harrastus- ja koulumaailma kontekstina -luokkaan sijoittuvasta aineistosta sopii muihinkin luokkiin. Luokittelun tarkoituksena on tehdä näkyväksi sekä oppilaiden ajatusten samankaltaisuuksia, että toisaalta aineiston moninaista kirjoa. Tuon oppilaiden ajatuksia konkreettisemmin näkyväksi myös aineistolainausten kautta, joita esitän seuraavissa alaluvuissa runsaasti. Lainauksia on sekä litteroidusta videoaineistosta eli oppilaiden vastauksista kysymyksiin, että kysymyslomakkeista joihin oppilaat ovat kirjanneet ylös keksimänsä kysymykset. Kaikki oppilaiden tai muiden henkilöiden nimet joita aineistossa mainitaan, olen korvannut lainauksissa kirjaimella X. Käsittelin litteroitua videoaineistoa videokohtaisesti, ja olen siksi koodannut jokainen yksittäisen videon numerolla.

Esittämissäni haastattelulainauksissa ilmoitan siis videon, josta lainaus on peräisin. Kysymyslomakkeella olevia kysymyksiä ei ole koodattu, koska lomakkeet olivat nimettömiä eikä niitä pysty yhdistämään videoilla esiintyviin henkilöihin. Kysymysten määrä yhtä lomaketta kohden oli hyvin pieni.

Seuraavaksi esittelen muodostetut luokat yksitellen omissa alaluvuissaan.

## **6.1 Vahvuuksien tunteminen**

*“Missä olet hyvä?”*

*“Mistä saisit tietoa sun vahvuuksista?”*

*“Mikä on luokassanne yleisin vahvuus?”*

*“Osaatko nähdä ihmisissä jotain vahvuuksia paritehtävissä?”*

Oppilaat halusivat usein tuoda esiin vahvuuksien tuntemiseen ja tunnistamiseen liittyviä asioita. He halusivat tietää toistensa vahvuuksia, pohtivat ja nimesivät omiaan, toivat esiin, että jokaisella on omat vahvuutensa ja pohtivat keinoja miten ne voi huomata. Oppilaiden tekemien kysymysten perusteella tämä on toiseksi suurin yläluokka. Tähän yläluokkaan sijoittuu yhteensä 32 oppilaiden itse keksimää kysymystä. Luokka on jaettu kahteen alaluokkaan, jotka esitän seuraavaksi.

### **6.1.1 Vahvuudet ovat jotain, missä olet hyvä**

Tähän alaluokkaan olen koonnut oppilaiden ajatukset siitä, mitä vahvuudet ovat. Oppilaat sekä nimesivät tiettyjä vahvuuksia, että rinnastivat vahvuuden asiaksi, jossa ollaan taitavia tai hyviä. Lisäksi he kuvailivat joitakin taitojaan tai ominaisuuksiaan osaamatta nimetä niitä millään tietyllä vahvuus-sanalla. Tähän alakategoriaan luokittelin 38 vastausta.

Vain yhdellä videolla määritellään suoraan, mitä vahvuus käsitteenä oppilaan mielestä tarkoittaa. Tämän lisäksi vahvuuksista keskusteltaessa saatettiin puhua yleisemmällä tasolla asioista, joissa on hyvä, käyttämättä termiä vahvuus.

*“-No... Mä olen oppinut siitä että missä mä olen hyvä, vaikka.. Sinnikkyys.” [V48]*

*“-Öö se [vahvuus] on jotain mis sä oot hyvä ja se on jotain mis sä oot osaat parhaiten.” [V5]*

Aineistossa myös mainitaan useita vahvuuksia nimeltä. Suuri osa niistä ovat samoja termejä, mitä vahvuushankkeen myötä oli luokassa käyty läpi. Hanke siis on tältä osin päässyt tavoitteeseensa siinä, että oppilaat oppisivat tunnistamaan erilaisia luontenvahvuuksia.

*“-Mä oon luova, mulla on arviointikykyä, mä olen huumorintajuinen tai ainakin yritän olla, mahdollisimman.” [V28]*

*“-No.. Varmaan itsesäätely jaa toi.. Kauniin ja erinomaisen arvostus tai mä en muista mikä sen nimi oli.” [V2]*

*“-Anteeksiantavaisuus, auttaminen, rehellisyys, ne ovat ainakin tällä hetkellä tärkeitä mulle.” [V28]*

Lisäksi oppilaat mainitsevat muitakin vahvuuksia, jotka eivät perustu hankkeen myötä käsiteltyihin VIA-taksonomian mukaisiin vahvuuksiin.

*“-Noo... Paineensietokykyä oon huomannut, --” [V31]*

*“-Tätä pitää miettii... Varmaa kaikissa lähipiirin henkilöissä on varmaa ainaki se et kaikki osaa käydä kaupassa, ainaki melkeen kaikki.. Et siin on yks vahvuus” [V51]*

Joissakin vastauksissa myös pohditaan omia vahvuuksia ilman, että ollaan varmoja mitä nimeä niistä voisi käyttää.

*“-Esim mul on... Voiks sanoo sillee itsevarma tai sillee? Tai sillee puolustaa ihmisiä tai?  
-Öö ku mä tykkään puolustaa heikompiä tai niit joita kiusataa nii mä oon oppinu siitä et ei kannata kattoo vierestä vaa kannattaa heti sanoo mitä mieltä on.” [V6]*

*“-No ehkä se et mä osaan asioita sillee niinku kokonaisuutena tai sillee ryhmänä koska jollain se on niinku sillee et ne attelee vaan vaikka omaa ryhmää tai niinku näin.*

*-Mun vahvuuteni on ehkä se et mä en lopeta niin helposti et mä jatkan sitä mun tekemistä.” [V23]*

Kaiken kaikkiaan oppilaat tuntevat valtavan määrän erilaisia vahvuuksia, joita osaavat mainita. Muutamissa vastauksissa oppilaat myös avaavat merkitystä vahvuussanan takana, ja kertovat miten kyseinen vahvuus heidän mielestään näkyy.

*“-Noo, en ole varma. Se suurin minun mielestä vahvuuteni on se itsesääätely, että jos joku tapahtuu ja joku siellä riehuu niin en minä yleensä hyppää siihen riehuun mukaan. Ja niin, varmaan.” [V3]*

*“-Esimerkiksi minun luokkalainen X, hän on todella hyvä tanssija, ja silloin kun pitää tehdä jotain uutta tanssia tai keksiä jotakin, hän on tosi luova siinä et keksii uusia juttuja, vaikka hänen mielestä se ei näytäkään niin hyvältä. Sillon ku me tehdään esim jotain tanssia niin sil tulee yhtäkkiä vaan joku hyvä idea ja sit oon sillee jes toi on hyvä.” [V23]*

### **6.1.2 Jokaisella on omat vahvuutensa**

Tämä alaluokka kuvaa oppilaiden yhtenäistä käsitystä siitä, että kaikilla on vahvuuksia. Näkemystä tuotiin aineistossa esiin eri tavoilla, mutta kaikille asiaa kommentoineille oli selvää, että vahvuuksia kyllä on jokaisella vaikka niitä ei huomaisikaan. Aineistossa ei esiinny yhtäkään vastausta, jonka mukaan kaikilla ei olisi vahvuuksia. Tähän alaluokkaan sisältyy 18 vastausta.

Hyvin monessa vastauksessa todetaan, että kaikilla on omat yksilölliset vahvuutensa. Oppilaiden mukaan niitä saattaa olla esimerkiksi eri määrä eri ihmisillä, mutta kaikilla kuitenkin on joitain vahvuuksia.

*“-Voi olla enemmän tai vähemmän vahvuuksia joillain. Mut jokaisel niinku on joitain vahvuuksia.” [V47]*

*“-Sen [olen oppinut omista vahvuuksistani] että niitä on aika paljon enkä minä edes voi kertoa niitä [kaikkia].” [V2]*

*“-Hmm. No kaikilla on sellanen, mun mielestä yks vahvuus, joka näkyy helpommin kun muut.” [V50]*

*“-Öö.. No mut ku kaikil on niinku omanlaisensa vahvuudet, joillain on luovuus, sinnikkyys, rohkeus, aika monella on rakkaus..” [V44]*

Yhdessä vastauksessa tuodaan esiin, että vahvuuksia ei välttämättä koko ajan ajattele ja siksi ne voivat jäädä huomaamatta. Kun niihin kuitenkin kiinnittää huomiota, myös tämän vastauksen mukaan niitä kyllä löytyy kaikilta.



*“-No että jokaisel on omat vahvuudet ja ne on hyvii siinä.*

*-En mä sillee niinku ajattele sitä mut kyl jos alkaa miettimään sitä niin kyl sen huomaa. Esim joku on tosi hyvä kuuntelemaan tai johtamaan jotakin ryhmätehtävää tai tekemään asioita muutenki.” [V23]*

Oppilaat tuovat myös useassa vastauksessa esiin keinoja, miten omat vahvuudet voisi havaita.

*“-Jos tekee niit kokoajan [niin huomaa vahvuutensa].” [V22]*

*“-Jos niitä ei nää nii must tuntuu että pitää kokeilla jotain uusia juttuja. Esim vaikka sinnikkyys voi näkyä, esim jos haluut opetella jonku uuden tempun nii sä et vaa lopeta sitä et sä niinku teet sen” [V23]*

*“-Ömmm no jos yrittää huomata omia vahvuuksia niin kyllä ne varmaan huomaa sitte.” [V27]*

*“-No niitä pitää sitte miettiä ihan arjen tilanteissa välillä.” [V48]*

Yhdessä vastauksessa pohditaan, että myös eläimillä voi olla samoja vahvuuksia kuin ihmisillä.

*“-Se että eläimetki voi olla luovia. Ja sinnikkäitä. ‘Aa kato sinnikäs koira!’*

*-Hahahaha sinnikäs koira! Eläimet on sinnikkäitä. Ne on sinnikkäämpii ku ihmiset” [V44]*

## **6.2 Vahvuuksien käyttäminen ja kehittäminen**

*“Miten ja missä käytät vahvuuksiasi?”*

*“Onko jotain erityistä tilannetta missä käytät vahvuuttasi?”*

*“Onko omissa vahvuuksissa parantamista?”*

*“Näkykö vahvuutesi kuinka usein ja voimakkaasti perus arjessa?”*

Oppilaat keksivät kaikista eniten kysymyksiä vahvuuksien käyttämiseen ja kehittämiseen liittyen, yhteensä 39 erilaista. He olivat hyvin kiinnostuneita siitä, miten luokkatoverit hyödyntävät omia vahvuuksiaan, missä ja millaisissa tilanteissa niitä voi käyttää.

Vastauksissaan oppilaat tuovat esiin sekä tilanteita joissa vahvuuksia tarvitaan, että keinoja kehittää omia vahvuuksia. Yläluokka jakautuu kahteen alaluokkaan: “vahvuuksia voi käyttää arkisissa tilanteissa” ja “vahvuuksia voi kehittää harjoittelemalla”. Oppilaiden puheissa näkyy siis voimakkaasti hankkeen tavoite siitä, että oppilaat oppisivat käyttämään luontenvahvuuksia.

## 6.2.1 Vahvuuksia voi käyttää arkisissa tilanteissa

Tähän alaluokkaan olen koonnut vastauksia, joissa oppilaat kuvaavat tilanteita joissa vahvuuksia tarvitsee. Vastauksissa korostuu tilanteiden arkisuus: vahvuuksia voi käyttää periaatteessa kaikkialla, ja lähes mikä tahansa eteen tuleva tilanne saattaa vaatia vahvuuksien käyttämistä. Joskus omat tunteet tai mieliala saattavat vaikeuttaa vahvuuksien hyödyntämistä. Tähän alaluokkaan on luokiteltu 18 vastausta.

Aineistossa puhutaan vahvuuksista hyvin arkisena ja alati tarvittavana asiana:

*“-Melkei joka päivä [on tilanteita joissa tarvii omia vahvuuksia].” [V42]*

*“-No, ihan arkisissa tilanteissa että... Kylhän niitä aina tarvitsee.” [V48]*

*“-Periaattees kaikkeen [voisin hyödyntää vahvuuksiani].” [V23]*

Aineistossa myös kuvataan sekä arkisia että yllättävämpiäkin tilanteita, joita arjessa saattaa tulla vastaan ja joissa vahvuuksista voi olla hyötyä.

*“-No siinä [tarvitsin luovuutta] et mun piti.. Siis ku meidän sauna oli päällä niin meidän kissa meni ihan sinne kiukaan viereen, ja mä olin että “MITEN MÄ SEN TUOLTA SAAN POIS?”. Mun piti käyttää jotai ihme harjaa.” [V44]*

*“-Tai sit sinnikkyys jos sä haluut vaikka jonkun uuden jutun ja sit sun vanhemmat sanoo et sun pitää kerää siihen rahaa, niin sä tarviit siihen sinnikkyyttä et sä saat ne.” [V47]*

*“-Noo käytän vahvuuksia esimerkiksi kun minä kirjotan kirjaani tai keksin joitakin asioita joita ei muut ole vielä keksinyt... Ainakin minun mielestäni.” [V2]*

*“-Monissa koulutehtävissä tulee aika paljon hyödynnettyä.” [V23]*

Suurimmassa osassa aineistoa vahvuuksien käyttäminen esitetään aika helppona ja yksinkertaisena. Yhdessä vastauksessa tuodaan myös esiin, miten tunteet tai mieliala voivat vaikeuttaa vahvuuksien käyttämistä tai näkymistä.

*“-Sillon ku mä oon vihanen niin en osaa käyttää mitään vahvuutta. -- Riippuu paljon siitä mun moodista, mielialasta -- et jos mä oon väsynyt, semmonen kättynen, nii silloin mulla tosi harvoin näkyy mun [vahvuudet].” [V48]*

## 6.2.2 Vahvuuksia voi kehittää harjoittelemalla

Aineistosta nousee hyvin selkeä ja vahva käsitys siitä, että harjoitus tekee mestarin. Oppilaat soveltavat tätä oppia myös vahvuuksien kehittämiseen. Kun vahvuuden huomaa, aineiston mukaan sitä täytyy käyttää ahkerasti tai mennä tilanteisiin missä sitä tarvitsee, niin se kehittyy. Tässä alaluokassa on 16 vastausta.

Ahkeraa harjoittelua korostetaan muun muassa seuraavilla tavoilla:

*“-Noo voi harjotella jotakin asiaa ja yrittää parantaa sitä jos se ei ole tarpeeksi hyvä.” [V2]*

*“-Ööh.. Nojoo just et oppii omist virheistä ja harjottelee enemmän.” [V6]*

*“-Sillee et sä yrität lisää lisää lisää nii kauan et sä kehität niit paremmaksi.” [V39]*

*“-Mmm ei kaikki nyt oo hirveen helppoa mut kyllä se siitä jos harjottelee paljon.” [V21]*

Monissa vastauksissa myös todetaan, että vahvuus kehittyy käyttämällä sitä enemmän tai menemällä tilanteisiin, joissa sitä tarvitsee.

*“-Niinku... Jos sä oot hyvä jossakin asiassa ja sä huomaat sen itte. Sit niinku.. Jos sä treenaat kokoajan sitä alat niinku huomaa kui hyvä sä oot niinku.” [V42]*

*“-Tekemäl kokoajan samaa juttua niin kehittyy kyllä.” [V22]*

*“-Nooo se missä se vahvuus on hyvä niin sitten vaan tekee sitä niin sitten se kehittyy.” [V27]*

*“-Mm.. No, silleen niinku että jos tota menee tilanteisiin jos tarvii jotain eri niit vahvuuksii.” [V47]*

Lisäksi aineistossa kehoitetaan myös pyytämään apua tai yrittämään kovemmin.

*“-Jos sä opiskelet lisää, jos pyydät apua...” [V10]*

*“No... Sellasessa tilanteessa missä tarvii niitä vahvuuksia vois yrittää sitten kovemmin käyttää niitä vahvuuksia.” [V48]*

## 6.3 Vahvuusopetus ja sen merkitys

*“Miksi vahvuuksia olisi tärkeää opiskella?”*

*“Onko mielestäsi tärkeää tietää omia vahvuuksia?”*

*“Onko vahvuuksien opiskelusta mielestäsi hyötyä sinulle? Miksi/miksi ei?”*

*“Montako vahvuustuntia pitäisi olla per viikko?”*

Oppilaat ovat yhtä mieltä siitä, että vahvuudet ja niiden oppiminen on tärkeää. Tässä luokittelussa olen kiinnostunut erityisesti siitä, *miksi* oppilaat ajattelevat niin. Vastauksissa kuvataan paljon erilaisia merkityksiä vahvuuksille, ja ne onkin jäsennetty kolmeksi alaluokaksi. Kukaan vastaaja ei tuo esiin perusteita tai näkemyksiä siitä, miksi vahvuudet eivät olisi tärkeitä, vaan kaikki ajatukset liittyivät nimenomaan koettuun merkityksellisyyteen. Oppilaat keksivät toisilleen 15 erilaista kysymystä, joilla selvittää ajatuksia vahvuuksien tärkeydestä. Osa halusi myös tietää konkreettisia mielipiteitä vahvuuksien opiskeluun liittyen.

### 6.3.1 Vahvuuksia tarvitsee nyt ja tulevaisuudessa

Tähän alaluokkaan sijoittuu yhteensä 10 vastausta, joissa tuodaan esiin vahvuuksien merkitystä elämässä pärjäämisen kannalta. Oppilaat nimeävät eri elämänalueita, joilla haluavat menestyä nykyisessä elämäntilanteessa tai tulevaisuudessa, esimerkiksi opiskelut, työelämä, vapaa-aika. Vastauksissa vahvuudet nähdään asiana, joita on tärkeää opetella näitä elämänalueita ja omaa tulevaisuutta varten.

Vahvuuksista ja tulevaisuudesta todetaan aineistossa esimerkiksi seuraavasti:

*“-Kyllä vahvuuksia vois opiskella täällä koulussa koska ne voi joskus vielä tulla vastaan sitten vähän myöhemmin.” [V21]*

*“-On ne aika tärkeitä jos haluaa tulevaisuutta.” [V33]*

*“-On se sinänsä tärkeitä koska sit pärjää elämässä eteenpäin.” [V51]*

Eri elämänalueista mainitaan opiskelu, työ, harrastukset ja matkustaminen. Kaikkien näiden kannalta nähdään tärkeäksi opiskella vahvuuksia.

*“-On [vahvuudet tärkeitä].*

*-Miks?*

*-Koska sä tuut tarvitsee niitä koulussa ja kaikissa muissa paikoissa.” [V50]*

*“-Kaikkien pitäisi opiskella vahvuuksia, että voi helpommin hankkia työn, harrastuksen..” [V12]*

*“-No rohkeutta sä tarviit tosi niinku paljon käyttää elämässä, esimerkiks hankita töitä... Tai koulussa, jotain, esim kiusaamista, tai sano sun mielipidettä.” [V1]*

*“-Vaikka kaupassa...*

*-Koulussa. Luokassa. Sit ku sä oot töissä sä tarvit sun vahvuuksia.*

*-Ulkomailla... Koulus...” [V39]*

### **6.3.2 Vahvuudet auttavat sosiaalisessa elämässä**

Sosiaalista vuorovaikutusta käsitellään vastauksissa useasta eri näkökulmasta. Yhteinen tekijä on kuitenkin hyöty, joka vahvuuksilla nähdään olevan ihmissuhteissa tai yleisestikin sosiaalisessa elämässä toimiessa. Tähän alaluokkaan sisältyy yhteensä 17 vastausta.

Muutamassa vastauksessa kuvataan vahvuuksien auttavan käyttäytymisessä ja toisten kanssa toimimisessa.

*“-Ne ovat tärkeitä jotta osaisi käyttäytyä” [V28]*

*“-Jos on vaikka paritehtäviä niin osaa tehdä toisten kanssa hyvin.” [V31]*

Vahvuudet liitetään myös toisiin tutustumiseen sekä kokonaisvaltaiseen tuntemiseen, näkemiseen ja nähdyksi tulemiseen.

*“-Nii ja sit periaattees pystyy tutustuu helpommin ihmisiin ku näkee niissä myös niit vahvuuksii, ku on opiskellu niitä.” [V44]*

*“-Niinku oppia tuntemaan sitä ihmist enemmän. Ja nii, onks teil mitää mielipiteit siit?  
-Niin... On aik tärke kattoo toisten vahvuuksii niin tietää millanen se toinen ihminen on.” [V6]*

*“-On, koska.. Jos ei tota.. Jos ei nää niitä vahvuuksia niin sä voit missata paljon niinku ihmisestä.” [V23]*

*“-Kyllä mun mielestä koska voi saada uusia kavereita niinku sen kautta ja uusia harrastuksia mahdollisesti.. Uusia tekemisiä” [V23]*

Yksi oppilas tuo esiin myös näkökulman vahvuuksien oppimisesta sosiaalisessa vuorovaikutuksessa.

*“-Niin tottakaihan se on pienille hyvä nähä lähipiiris noiden toisten vahvuuksii ni voi itte oppii siitä.” [V51]*

Oppilaat näkevät riidat sekä tilanteena jossa tarvitsee vahvuuksia, mutta myös tilanteena jossa voi huomata vahvuuksia toisessa.

*“-Ööö.. No joskus jos on ollu vaikka jotain riitatilanteita tai jos on uuden ystävän saanut niin niissä monesti niinku yrittää käyttää niitä omia parhaita puolia.” [V23]*

*“[-Millaisessa tilanteessa olet tarvinnut omia vahvuuksiasi?]  
-No vaikka jonkun kaverin kanssa tai toisen ihmisen kanssa.  
-Jos teillä on joku riita” [V31]*

*“-Riitatilanteissa [olen huomannut vahvuuksia lähipiirissä].” [V47]*

### **6.3.3 Vahvuudet rakentavat itseluottamusta ja minäkuvaa**

Tähän alaluokkaan voidaan kuvata sisältyvän syvällistä, jopa eettistä pohdintaa liittyen ihmisyyteen ja omaan itseen. Vastauksia on vain 9, ja nekin sisältävät monia erilaisia huomioita aiheeseen liittyen. Nimesin alaluokan käyttäen käsitteitä itseluottamus ja

minäkuva. Tarkoitan tässä niillä yksinkertaisesti käsitystä itsestä sekä kykyä ajatella itsestään positiivisesti ja luottaa kykyihinsä.

Vahvuusopetus koulussa nähdään tärkeänä siltä kannalta, että jokainen saisi tietää omat vahvuutensa. Omien vahvuuksien tuntemisesta puhutaan aineistossa paitsi vahvuuksien hyödyntämisen ja kehittämisen kannalta, myös ikäänkuin itseisarvona. Oppilaat näyttävät pitävän jokaisen oikeutena tietää, millaiset vahvuudet itsellä on.

*“-Öö joooo [on tärkeää opettaa koulussa], koska sä et voi välttämättä tietää sun vahvuutta.” [V8]*

*“-Ne on aika tärkeitä. Koska jokaisen pitäis saada tietää mitä on vahvuudet ja.. minkälaisia vahvuuksia sinulla on. Ja minkälaisia vahvuuksia on et mitä ne vahvuudet niinku tarkoittaa.” [V47]*

*“-Öö.. No kylhän se nyt on ihan hyvä opettaa niitä että missä ite on hyvä ja missä muut on hyviä, et mitä asioita vois kehittää.” [V48]*

*“-Mm, just et oppis tunnistamaan muiden tai omat vahvuudet ja sitten niit osais niinku hyödyntää ite, et mis on ite hyvä.” [V23]*

Kahdessa vastauksessa vahvuuksien opiskeleminen yhdistetään siihen, että yksilö oppii olemaan hyvä tai normaali ihminen. Tätä ei vastauksissa avata sen enempää, mutta vahvuusopetuksen tärkeyttä perustellaan näin:

*“-Ne [vahvuudet] on tärkeitä, niin sitten ne on.. hyviä... Koska ne auttaa olemaan hyvä ihminen.” [V27]*

*“-Se on hyvä juttu ni oppii sitte elämään niinku normaali ihminen.” [V51]*

Vahvuuksien merkitys liitetään myös itseluottamukseen ja muiden odotuksiin itsestä.

*“-Se [vahvuuksien opiskelu] on tärkeää koska muuten lapset..tai aikuiset luulee että mä oon surkee kaikessa.” [V29]*

*“-On [tärkeää nähdä vahvuuksia toisissa ihmisissä] koska ihmisten pitäisi luottaa itteensä.” [V29]*

## **6.4 Harrastus- ja koulumaailma kontekstina vahvuuksille**

*“Ooksä hyvä jalkapallossa?”*

*“Missä kouluaineessa olet omasta mielestäsi paras?”*

Harrastus- ja koulumaailma on vastauksissa erityisen hallitseva teema, joka toisaalta näkyy myös muiden kategorioiden sisällä. Halusin kuitenkin tehdä siitä myös oman yläluokansa, jotta tähän aiheeseen liittyvä suuri vastausmäärä jäsentyy selkeämmin näkyväksi eikä katoa muiden joukkoon. Suoraan harrastuksista tai koulumaailmasta muodostettiin kysymyslomakkeille 6 kysymystä. Näiden kuuden kysymyksen lisäksi koulu ja harrastukset olivat kuitenkin monen oppilaan kohdalla pohjana lähes kaikkien kysymysten kohdalla. Muodostin tämän yläluokan alle vain yhden alaluokan, sillä oikeastaan kaikkia vastauksia yhdistää vahvuuksien näkeminen osaamisena kouluaineissa tai harrastuksissa.

#### **6.4.1 Vahvuudet ovat osaamista kouluaineissa tai harrastuksissa**

Tähän alaluokkaan sijoittuu kaiken kaikkiaan 46 vastausta, eli enemmän kuin mihinkään muuhun yksittäiseen alaluokkaan. Vastauksissa käsitellään esimerkiksi omia vahvuuksia, oman lähipiirin henkilöiden vahvuuksia, vahvuuksien käyttämistä ja niiden merkitystä. Kaikissa vastauksissa tulee ilmi, että vahvuudet ymmärretään ensisijaisesti osaamiseksi kouluaineissa tai harrastuksissa, eikä luonteen taidoiksi.

Omista vahvuuksista kysyttäessä oppilaat vastasivat esimerkiksi seuraavasti:

*“-Matikka on mun vahvuus koska se on mun mielest helpoin tai parhain juttu mitä mä osaan.  
-Mun vahvuus on tanssiminen koska mä oon harrastanu balettii viis vuotta.” [V5]*

*“-Mun mielestä mä olen hyvä laulamisessa ja näyttölemissä.” [V23]*

*“-Mun paras vahvuus on varmaa.. Varmaa olla maalivahti” [V42]*

Samoin pohdittaessa lähipiirin vahvuuksia, oppilaat tunnistivat heidän osaamistaan koulu- tai harrastuskontekstiin liittyen.

*“-Mun isoveljessä, hän on hyvä jalkapallossa. Tosi hyvä.” [V29]*



*“-Mä oon huomannu että X on niinku tosi hyvä ja nopee matikassa.. Toiseks X on hyvä jalkapallossa.” [V42]*

*“-X on hyvä shakissa, X on hyvä Class Royalessa ja matikassa.” [V11]*

Vahvuuksien käyttämiseen liittyen käytiin esimerkiksi seuraava keskustelu:

*“-Öö tota esimerkiks harrastuksissa. Harrastan fudista ni siin mä tartten [vahvuuksia] ku mä kikkailen, vedän, syötän, puolustan..*

*-Ei kysytty mikä on sun harrastus.*

*-Sä kysyt mihin mä tarviin mun vahvuuksia!” [V39]*

Kysyttäessä mitkä ovat oppilaan mielestä tärkeimmät vahvuudet, ajatukset olivat silloinkin kouluaineissa.

*“-Tärkein.. Ehkä matikka.*

*-Miks?*

*-Koska sitä tulee tarvitsemaan eniten elämässä.” [V27]*

## 6.5 Yhteenveto

Aineiston analyysistä saatujen tulosten perusteella voidaan todeta, että tutkimuskysymykseen “Mitä asioita vahvuusopetukseen osallistuneet kuudesluokkalaiset oppilaat nostavat esiin vahvuuksiin tai niiden oppimiseen liittyen?” saatiin moninainen kenttä vastauksia liittyen erilaisiin teemoihin. Tutkimustehtävänä oli kuvata mahdollisimman monipuolisesti ja oppilaslähtöisesti, millaisia käsityksiä oppilailla on vahvuuksiin tai niiden oppimiseen liittyen.

Jaoin tutkimustulokset neljään yläluokkaan: vahvuuksien tunteminen, vahvuuksien käyttäminen ja kehittäminen, vahvuusopetus ja sen merkitys, sekä harrastus- ja koulumaailma kontekstina vahvuuksille. Viimeisimpänä mainittu luokka oli määrällisesti toiseksi suurin. Merkittävä osuus vahvuusopetukseen osallistuneista oppilaista siis puhui vahvuuksista kouluun kiinteästi liittyvänä osaamisena, vaikka vahvuusopetuksella oli tavoiteltu nimenomaan luonteenvahvuuksien oppimista. Tätä voidaan pitää yhtenä tutkimuksen päätuloksista.

Toisaalta kokonaisuudessaan aineistossa nimettiin myös valtava määrä VIA-perustaisia luontenvahvuuksia, joille oppilaiden saama vahvuusopetus perustuu (ks. luku 3.2). Oppilaat olivat vahvasti sitä mieltä, että jokaisella on vahvuuksia, vaikkei niitä olisikaan vielä huomannut. He toivat ilmi, että vahvuuksia voi käyttää lähes missä vaan, jokapäiväisessä elämässä, ja se auttaa niin sosiaalisissa suhteissa kuin itseluottamuksen rakentamisessa, ja lisäksi tarjoaa edellytyksiä tulevaisuuteen. Lisäksi he näkivät vahvuuksien kehittämisen melko yksinkertaisena, vahvuuksia tarvitsee vain käyttää mahdollisimman ahkerasti niin ne kehittyvät. Oppilailla oli siis poikkeuksetta varsin myönteinen suhtautuminen vahvuuksiin. He näkivät vahvuuksien tunnistamisen, käyttämisen ja kehittämisen hyvin merkittävässä roolissa oman elämänsä kannalta, mikä voidaan nähdä tutkimuksen toisena keskeisenä tuloksena.

Tässä pääluvussa olen esitellyt saadut tutkimustulokset yksityiskohtaisesti runsaiden aineistolainauksen kera. Seuraavassa pääluvussa pohdin, mitä johtopäätöksiä tuloksista voidaan vetää. Pohdinta-luku käsittelee myös tutkimuksen luotettavuutta ja mahdollisuuksia jatkotutkimukselle.

# 7 Pohdinta

## 7.1 Tutkimustulosten tarkastelua teorian valossa

Oppilaiden vastauksista löytyi sekä yhteneväisyyksiä että eroavaisuuksia VIA-taksonomian mukaiseen vahvuusajatteluun, jota esittelen tämän tutkielman luvussa 3.2.1. VIA-taksonomia nimeää yhteensä 24 luonteenvahvuutta, joihin myös oppilaiden saama vahvuusopetus perustuu. Voisi siis olettaa, että osallistuttuaan tällaiseen opetukseen oppilaat puhuisivat vahvuuksista käyttäen näitä termejä. Osa oppilaista tekikin niin, ja mainitsi useita VIA-taksonomian mukaisia vahvuuksia, kuten luovuus, sinnikkyys, rohkeus ja rakkaus. Joissakin vastauksissa myös määriteltiin, mitä mainittu vahvuus tarkoittaa tai missä se voi näkyä. Tämän voidaan nähdä kertovan asian sisäistämisestä ja ymmärtämisestä varsin syvällisesti.

Aineistosta muodostamani kategoria ”harrastus- ja koulumaailma kontekstina vahvuuksille” kuitenkin ikään kuin ylikorostuu suhteessa vahvuusopetuksessa käytettyyn eli VIA-taksonomian mukaiseen puheeseen. Tämän voidaan olettaa johtuvan ainakin kahdesta seikasta. Haastattelut toteutettiin oppitunnilla osana tavallista koulupäivää, jolloin vahvuuksien pohtiminen luultavasti näyttäytyi oppilaille eräänlaisena koulutehtävänä. Oppilaat ovat kenties niin tottuneita liittämään koulussa käsiteltävät asiat tiiviisti kouluun, etteivät osanneet ajatella laajemmin tai olettivat että hyvä vastaus liittyisi nimenomaan kouluun. Toinen selitystapa voisi liittyä vahvuusopetushankkeen onnistumiseen. Ehkä se ei ole ollut erityisen onnistunutta tai ainakaan tavoittanut kaikkia, jos kerran suuri osa oppilaista mieltää vahvuudet ensisijaisesti osaamisena kouluaineissa eikä luonteenvahvuuksina. Toisaalta on huomioitava, että vahvuusopetus oli luokissa vasta alkuvaiheessa, joten oletettavasti aiheen käsittelyssä ei oltu vielä päästy kovin syvälle tasolle.

Kuten totean luvussa 3.2.1, myös vahvuustutkijoilla on moninaisia käsityksiä siitä, mitä vahvuudet oikeastaan ovat tai miten ne tulisi nimetä. Erilaisia käsityksiä yhdistää kuitenkin se, että vahvuuksien tuntemisen ja käyttämisen nähdään olevan hyvin tärkeää. (Boniwell, 2012, s. 115.) Tämän tutkimuksen aineistosta nousee täysin sama tulos. Vaikka vahvuuden määritelmä oli vahvuusopetukseen osallistuneille oppilaille paikoin epäselvä ja

epäyhdenmukainen, he olivat kirkkaasti yksimielisiä vahvuuksien keskeisestä merkityksestä elämässään.

Yleisemmällä tasolla voidaan todeta, että 6. luokissa toteutettu vahvuusopetushanke vaikuttaa vastaavan puutteeseen, joka perusopetuksen vahvuuksiin keskittymisessä on havaittu. Tämän tutkimuksen luvussa 3.2.3 käsittelen odotuksia ja tavoitteita, joita eri positiivisen psykologian toimijat ovat kirjallisuudessaan tuoneet esiin liittyen vahvuuksien rooliin peruskoulussa. He esittävät muun muassa vaatimuksen, että jokaisen peruskoululaisen tulisi oppia tunnistamaan ja nimeämään omia vahvuuksiaan (ks. esim. Lappalainen ym., 2008, s. 118; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 10). Myös perusopetussuunnitelma korostaa omien vahvuuksien tunnistamisen tärkeyttä, mutta ei ohjaa konkreettisiin keinoihin tavoitteen saavuttamiseksi (ks. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 18, 20). Tähän asti ei siis olla oltu tyytyväisiä siihen, miten vahvuuksia käytännössä pidetään kouluissa esillä, tai opitaanko tavoitteita oikeasti. Tämän tutkimuksen perusteella voidaan nähdä, että oppilaiden osallistuttua vahvuusopetukseen, heidän asennoitumisensa teemaa kohtaan oli erittäin myönteinen, ja osa oli myös todella taitavia tunnistamaan vahvuuksia itsessään ja muissa. Tältä osin hanke vaikuttaa myös täyttäneen tavoitteensa siitä, että oppilaat oppisivat tunnistamaan vahvuuksia. Tällaista systemaattista vahvuusopetusta voidaan siis pitää lähtökohtaisesti positiivisena asiana ja yhtenä keinona vastata laajalti esitettyihin toiveisiin vahvuuksien konkreettisemmasta käsittelystä peruskoulussa.

Seuraavassa alaluvussa käsittelen tutkimuksen luotettavuutta. Tuon esiin ensin laadulliseen tutkimukseen liittyviä erityispiirteitä, ja sen jälkeen pohdin tässä tutkimuksessa tehtyjä ratkaisuja ja käytettyä metodologiaa luotettavuuden kannalta.

## **7.2 Luotettavuus**

Laadullisen tutkimuksen suurimpana haasteena pidetään usein tulkintojen tekemistä. Tutkijalla ja tutkittavalla voi olla vaikeuksia ymmärtää toistensa kieltä. Tutkijan on usein mahdotonta tietää, onko tekstinkohta tarkoitettu ymmärrettäväksi juuri sillä tavalla, kuin hän sen tulkitsee. Kyseiseen ongelmaan voi pyrkiä vastaamaan muun muassa runsailla aineistositaateilla. (Eskola & Suoranta, 2005, s. 145, 152.) Erityisesti kategorioiden

muodostamisen yhteydessä on olemassa ylitulkinnan vaara. Tutkija saattaisi haluta pakottaa tietyt ilmaisut joidenkin kategorioiden alle, jotta hän saisi niistä määrällisesti tarpeeksi suuret. Myös tämän välttämiseksi on tärkeää pitää alkuperäiset ilmaisut näkyvillä sekä itselleen, että lukijalle. (Ahonen ym., 1994, s. 146-147.) Tätä tutkimusta tehdessäni ja tuloksia tulkitessani minäkään en varmasti osannut tai edes pystynyt olemaan täysin objektiivinen. Kaikki edeltävät kokemukseni ja ajatukseni ovat luultavasti vaikuttaneet jollain tavalla siihen, miten olen aineistoa tulkinut ja ymmärtänyt. Tämä heikentää väistämättä tutkimuksen luotettavuutta. Olen kuitenkin pyrkinyt huomioimaan nämä ongelmat liittämällä useita aineistolainauksia jokaisen alaluokan yhteyteen, tehdäkseni luokittelua ja tulkintaa lukijalle näkyväksi.

Tutkimustulokset näyttäytyvät selkeämpinä ja ymmärrettävämpinä, kun tutkija on esitellyt tekemisensä yksityiskohtaisen tarkasti (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 141). Tutkielmani 5. luvussa olen pyrkinyt sekä kuvaamaan aineistonkeruun ja -analyysin vaiheet tarkasti, että kertomaan ja perustelemaan tekemäni ratkaisut mahdollisimman hyvin. Olin myös tarkka vastaajien anonymiteetin säilymisen suhteen. Tutkittavien tai heidän koulujensa tietoja ei käy ilmi mistään tutkimusraportin osasta. Korostin tätä myös tutkimuslupia hankkiessani, sekä itse aineistonkeruutilanteessa oppilaiden kanssa.

Tulosten luotettavuutta voidaan kyseenalaistaa myös siitä syystä, etten käyttänyt aineistonkeruun yhteydessä vahvuuksista systemaattisesti termiä *luonteenvahvuudet*, joita kuitenkin oli tarkoitus tutkia. Lyhentämällä termin pelkästään vahvuuksiksi, luultavasti ohjasin osaltani oppilaita ajattelemaan termin alle myös esimerkiksi osaamisen kouluaineissa. Toisaalta kävin kyllä aineistonkeruutilanteen alussa jokaisen luokan kanssa läpi, mitä vahvuudet tarkoittavat ja oppilaat osasivat antaa esimerkkejä heidän opettelemistaan luonteenvahvuuksista. Tämä epätarkka termin käyttö kuitenkin heikentää tutkimuksen luotettavuutta. Tuloksista on vaikeampi muodostaa johtopäätöksiä esimerkiksi liittyen siihen, millä tasolla oppilaat ovat ajattelussaan tai liittyvätkö heidän ajatuksensa lainkaan vahvuusopetuksessa käsiteltyihin asioihin.

Pyrin tutkielmassani tekemään läpinäkyväksi tekemäni ratkaisut tutkimuksen teon eri vaiheissa ja täten myös vahvistamaan tutkimuksen luotettavuutta. Yksi keskeinen osa tutkimusta ovat tutkimuskysymykset ja niiden muotoilu. Tässä tutkimuksessa oli vain yksi tutkimuskysymys: "Mitä asioita vahvuusopetukseen osallistuneet kuudesluokkalaiset

oppilaat nostavat esiin vahvuuksiin tai niiden oppimiseen liittyen?”. Pohdin myös kysymyksen jakamista kahteen alakohtaan sen pohjalta, mitä oppilaat halusivat kysyä toisiltaan ja toisaalta mitä he vastasivat, sillä aineistoni koostui näistä kahdesta erillisestä osasta. Päädyin kuitenkin siihen, että tulokset ovat selkeämmin ymmärrettävissä, kun ne esitetään yhtenä kokonaisuutena. Koko aineisto vastaa kuitenkin samaan kysymykseen siitä, millaisia asioita oppilaat haluavat nostaa esiin. Oppilaiden tekemistä kysymyksistä sekä vastauksista muodostui yhtenäinen luokittelu, ja tulokset on esitetty sen mukaisesti ja järjestelmällisesti, vaikka kysymykset ja vastaukset vuorottelevatkin tulosluvussa. Olen kirjoittanut lukijalle näkyväksi, että yläluokat on muodostettu oppilaiden kysymysten pohjalta ja alaluokat taas kuvaavat haastatteluiden sisältöä eli oppilaiden vastauksia kysymyksiin.

Analyysivaiheessa tekemäni luokittelun ulkopuolelle jäi 38% aineistosta. Tätä voidaan pitää tulosten luotettavuuden kannalta kyseenalaisena, koska tällöin koko aineistoa kaikessa laajuudessaan ei ole onnistuttu kuvaamaan tuloksissa. Toisin sanoen tutkijan oman näkemyksen ja tulkintojen voidaan katsoa vaikuttaneen tuloksiin erityisen paljon, vaikka vaikutusta ei täysin voikaan poistaa. Tutkimuksen luotettavuutta parantaakseni olen kuitenkin pyrkinyt kuvaamaan analyysini vaiheet ja ratkaisujeni perusteet mahdollisimman tarkasti. Käsittelen niitä sekä seuraavassa alaluvussa 7.2.1 vertaishaastattelun metodologisen arvioinnin yhteydessä että aineiston analyysin kuvaamisen yhteydessä luvussa 5.3.2. Vertaishaastattelua on käytetty todella vähän ja sovelsin metodologiaa tämän tutkimuksen käyttöön kohtalaisen paljon. Siihen liittyi useita haasteita ja siksi tällaisen poikkeuksellisen metodin testaaminen tutkimuksessa voidaan nähdä tutkimuksen luotettavuuteen keskeisesti vaikuttavana tekijänä. Tästä syystä tarkastelen seuraavassa alaluvussa vertaishaastattelun käyttöön liittyviä näkökulmia perusteellisesti.

## **7.2.1 Vertaishaastattelu metodina alakoulussa**

Tutkimuksesta saatuja tuloksia tarkastelemalla voidaan todeta, että vertaishaastattelua käyttämällä saatiin laaja ja monipuolinen aineisto, jonka avulla onnistuttiin vastaamaan tutkimuskysymykseen. Sen suhteen metodi toimi siis tutkimuksessa tarkoituksenmukaisesti, sillä se mahdollisti keskeisimmän tavoitteen saavuttamisen. Jo kuudesluokkalaiset ovat siis tämän tutkimuksen perusteella kyvykkäitä ja motivoituneita tarkastelemaan valmiiksi annettua teemaa syvällisesti ja analyttisesti. Lisäksi metodin tavoitteena oli tuottaa tietoa

mahdollisimman oppilaslähtöisesti. Vertaishaastattelun kautta toivoin oppilaiden innostuvan keksimään omia kysymyksiä aiheeseen liittyen ja pohtimaan aihetta omista lähtökohdistaan käsin. Myös tältä osin metodi täytti tavoitteensa melko hyvin. Oppilaat keksivät yhteensä 94 haastattelukysymystä, joilla he nostivat esiin valtavasti erilaisia aiheita. Vain kuusi niistä oli aiheeseen liittymättömiä ja edellisessä pääluvussa esitetyn luokittelun ulkopuolelle jääneitä. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta voidaan kuitenkin nähdä myös heikkoutena, että oppilaat keksivät kysymyksiä itse. Aikuinen tutkija, joka ei tunne tutkimukseen osallistuneita oppilaita, ei välttämättä ymmärrä keksittyjä kysymyksiä sillä tavalla kuin oppilas on ne tarkoittanut. Tutkija saattaa tehdä vääränlaisia tulkintoja, tai ei välttämättä ymmärrä miksi toiset oppilaat vastaavat kysymykseen tietyllä tavalla. Voi olla myös, etteivät oppilaat itsekään ymmärrä toistensa kysymyksiä, niiden ollessa esimerkiksi epämääräisesti muotoiltuja. Haasteena on myös, etteivät lapset useinkaan kysy tarkentavia kysymyksiä toisiltaan haastattelutilanteessa. Niin kävi myös tässä tutkimuksessa. Kun jokin kysymys oli vaikea, monet vastasivat hyvin lyhyesti tai ”en tiedä”, sen sijaan että olisivat tarkentaneet kysyjältä, mitä kysymyksellä tarkoitetaan. Tällaisia haasteita olisi ollut helpompi ennakoida, jos kysymykset olisi keksitty etukäteen ja aikuisen tutkijan toimesta.

Toisaalta oppilaat käyttivät hyvin paljon myös valmiiksi annettuja kysymyksiä omiensa lisäksi. Sen suhteen aineisto ei siis ole täysin oppilaslähtöistä. Oppilaat saivat itse valita, mitä kysymyksiä valmiista kysymyksistä käyttivät, eikä niitä tarvinnut kysyä järjestyksessä. Eniten kysytty valmis kysymys oli ”Mitä olet oppinut omista vahvuuksistasi?”, se kysyttiin 20 eri videolla. Kaikkia valmiita kysymyksiä hyödynnettiin videoilla melko tasaisesti, joka kertonee siitä, ettei mikään yksittäinen kysymys ollut oppilaille ainakaan täysin mahdoton käsittää. Osittain oppilaiden keksimät kysymykset olivat myös hyvin samankaltaisia kuin valmiiksi antamani. Esimerkiksi valmis kysymykseni ”Kenessä lähipiirisi henkilössä olet huomannut vahvuuksia? Millaisia?” oli samankaltainen kuin oppilaiden useat eri kysymykset siitä, mikä on esimerkiksi parhaan kaverin vahvuus ja millaisia vahvuuksia omassa luokassa on. Tämä ei kuitenkaan varsinaisesti näy siinä, miten valmiita kysymyksiä on hyödynnetty haastatteluissa. Lähipiirin vahvuuksista on kysytty myös valmiin kysymyksen kautta 14 eri videolla. Vähiten hyödynnetty valmis kysymys oli ”Mitä hyötyä tai haittaa sinulle on ollut vahvuuksien opiskelusta?”, joka kysyttiin kahdeksan kertaa. Toisaalta samaan teemaan liittyen ”Onko vahvuuksiin liittyviä asioita mielestäsi tärkeää opettaa koulussa? Miksi/miksi ei?” kysyttiin 14 kertaa. Mikään yksittäinen teema valmiissa kysymyslomakkeissa ei siis

sinällään vaikuttanut olevan oppilaille erityisen haastava tai sellainen, johon eivät olisi tarttuneet kysymyksillä.

Ikätasoonsa nähden monet lapset myös heittäytyivät varsin syvälle haastattelijan rooliin, esimerkiksi toivottaen haastateltavansa tervetulleeksi haastatteluun ja esitellen haastateltavalle luokkatoverille itsensä ja tarkoitusperänsä. Oppilaat tekivät haastattelujen aikana jonkin verran tarkentavia sekä spontaaneja kysymyksiä toisilleen. Vaikeaa on kuitenkin tämän tutkimuksen perusteella arvioida, mikä rooli tutkijan poissaololla oli tilanteessa. Voidaan olettaa, että haastattelijan rooliin heittäytyminen ja rennon tunnelman luominen haastattelutilanteessa oli helpompaa, kun vieras aikuinen ei ollut seuraamassa tilannetta. Tätä ei kuitenkaan voida luotettavasti arvioida, eikä sitä varsinaisesti tässä tutkittu. Monet kuitenkin nauroivat, hymyilivät ja vitsailivat videoilla, joten voidaan olettaa, että tunnelma on ainakin useassa haastattelussa ollut rentoutunut, mikä on saattanut edesauttaa ajatusten kertomista rohkeasti ja avoimesti.

Metodin käyttö siis onnistui kaiken kaikkiaan hyvin ja tarkoituksenmukaisesti. Siihen liittyi kuitenkin myös useita haasteita, joita käyn seuraavaksi läpi. Tällaisia haasteita ja luotettavuuden kannalta kyseenalaisena pidettäviä seikkoja ovat esimerkiksi tuloksena saadun luokittelun ulkopuolelle jäänyt aineisto sekä se, että oppilaiden toteuttaessa haastattelut keskenään, he eivät saaneet tukea epäselviin asioihin vaan tekivät haastattelut osittain epätietoisuudesta käsin.

Tutkimuksessa saatiin valtava määrä käyttökelpoista ja syvällistä aineistoa. Kuitenkin melko suuri osa aineistosta jäi analyysissa syntyneen luokittelun ulkopuolelle. Oppilaiden itse tekemistä kysymyksistä vain 6/94 eivät liittyneet aiheeseen tarpeeksi tiiviisti, jotta niitä olisi saatu mukaan luokitteluun. Sen sijaan haastattelutilanteessa kysymyksiin vastauksina syntyneet keskustelut tai yksittäiset kommentit olivat hyvin eri tasoisia. Osa keskusteli hieman enemmänkin jokaisen kysymyksen kohdalla, osa kuittasi kaikki kysymykset yhdellä tai kahdella sanalla, kuten *”joo”*, *”ei mikään”*, *”vähän kaikenlaista”* tai *”aika normaali”*. Tällaiset muutaman sanan vastaukset eivät lähtökohtaisesti ole tämän tutkimuksen kannalta kiinnostavia, sillä niissä oppilas ei useimmiten onnistu nostamaan esiin mitään asioita vahvuuksiin liittyen. Täten tällaisista vastauksista ei ollut hyötyä etsittäessä vastauksia tutkimuskysymykseen *”Mitä asioita vahvuusopetukseen osallistuneet kuudesluokkalaiset oppilaat nostavat esiin vahvuuksiin tai niiden oppimiseen liittyen?”*, ja ne jäivät analyysissa



syntyneen luokittelun ulkopuolelle. Lisäksi pieni osa vastauksista oli hieman monisanaisempia mutta niin ikään vailla perusteluja tai muuten merkittävää sisältöä, toistaen esimerkiksi kysymyksen hieman eri muodossa tarjoamatta mitään uutta näkemystä asiaan. Myöskään tällaisista vastauksista ei hyödytty tutkimuksessa, ja ne jäivät luokittelun ulkopuolelle. Yhteensä luokittelun ulkopuolelle jäi 77/203 vastausta eli 38% vastauksista, kun taas luokitteluihin sisältyi loput 126/203 vastausta eli 62% vastauksista. Metodin haasteena alakoulussa toteutettuna voidaan siis nähdä se, että koska haastattelutilannetta ei kontrolloida, suuri osa aineistosta saattaa olla käyttökelvotonta tai tutkimuksen kannalta epärelevanttia. Tässä tutkimuksessa syntyi kuitenkin myös niin paljon erittäin kiinnostavaa, relevanttia aineistoa, että epärelevanttien vastausten suuresta määrästä huolimatta analyysi saatiin tehtyä onnistuneesti ja tutkimuskysymykseen löydettiin kattava vastaus.

Samaan tapaan voidaan kritisoida kysymysten keksimiseen kehittämäni ratkaisun onnistumista. Ennen aineistonkeruuta päätin helpottaa oppilaiden omavalintaisten aiheiden esiinnostamista antamalla heidän valmistautua haastattelutilanteeseen keksimällä valmiiksi kysymyksiä paperille. 44/41 paperia jäi tyhjäksi, ilman yhtäkään itse keksittyä kysymystä. Yli puolelle osallistuneista kysymysten keksiminen osoittautui siis ylitsepääsemättömän haastavaksi. Tämän perusteella voisi todeta, ettei vertaishaastattelun tavoite kannustaa osallistujia nostamaan vapaasti esiin haluamiaan aiheita toteudu kovin hyvin alakoulussa, ainakaan tässä muodossa miten sitä sovelsin. Toisaalta 41:ssä paperissa oli kuitenkin yhteensä 94 erilaista kysymystä, joita voidaan pitää todella oivaltavina ja tarkoituksenmukaisina. Näistä kysymyksistä saatiin tutkimukseen mielenkiintoista aineistoa, eikä täten muodostunut ongelmaksi, että vain vajaa puolet vastaajista oli keksinyt omia kysymyksiä.

Haasteena metodissa ja tutkijan poissaolossa haastattelutilanteessa oli myös se, että oppilaat eivät ymmärtäneet kaikkia kysymyksiä, eikä kukaan ollut vastaamassa heidän mietteisiinsä. Oppilaat käyttivät paljon myös minun valmiiksi heille keksimiäni kysymyksiä, ja niiden kohdalla kahdessa eri videossa tuli ilmi, ettei jotakin kysymystä ymmärretä.

*“-Emmätiä mä en ymmärrä tota kysymystä” [V25]*

*“-Ee... Mitä toi kysymys ees tarkoittaa?” [V6]*

Näiden kahden tapauksen lisäksi on hyvin mahdollista, että joissain muissakin tapauksissa kysymystä ei ymmärretty, josta on voinut seurata esimerkiksi lyhytsanainen summamutikassa heitetty vastausyritys. Toki sama haaste voisi olla myös aikuisten kanssa, mutta oletettavasti lapsi ymmärtää aikuisen tekemät kysymykset epätodennäköisemmin. Toisaalta tilanne saattaa johtua myös siitä, että kysymykset olivat liian vaikeita.

Kuten todettu, joissakin videoissa haastattelijat tekevät tarkentavia kysymyksiä. Lähes poikkeuksetta haastattelut kuitenkin toteutuivat hyvin tarkasti lomakkeiden pohjalta. Keskustelu eteni järjestelmälliseen ja napakkaan tyyliin kysymys-vastaus-kysymys-vastaus. Välillä saatettiin poiketa kokonaan aiheesta, mutta teemaan liittyvät keskustelut eivät useimmiten lähteneet rönsyilemään. Vapaamuotoista keskustelua aiheiden pohjalta ei siis juuri syntynyt. Vertaishaastattelun ajatuksena on, että osallistujien välille syntyisi nimenomaan luonnollinen keskustelutilanne perinteisen haastatteluasetelman sijaan (ks. Välimäki, 1993; Välimäki & Järvi, 2005). Tämä ei siis toteutunut ainakaan tämän tutkimuksen alakoulu-kontekstissa. Toisaalta ennakoin ja hyväksyin tämän asian tutkijana jo etukäteen. Metodologisilla ratkaisuilla myös osaltani ohjasin tilannetta rakenteeltaan melko haastattelumaiseksi, tarjotakseni oppilaille jonkinlaisen struktuurin ja tunnistettavan mallin, joiden avulla he pystyisivät hahmottamaan tilanteen itselleen ymmärrettäväksi ja helpommin lähestyttäväksi.

Vertaishaastattelun soveltamisessa alakouluun siis ilmeni sekä onnistumisia että haasteita. Oppilaat tuottivat itsenäisesti hyvin suuren määrän erilaisia haastattelukysymyksiä ja haastatteluissa pohtivat annettuja teemoja moniulotteisesti, miltä osin metodi osoittautui toimivaksi alakoulukontekstissa. Yhteenvetona voidaan kuitenkin todeta myös, että tutkijajohtoisemmalla metodilla oltaisiin oletettavasti saatu enemmän tutkimuksen kannalta relevanttia aineistoa, jonka olisi voitu ajatella osaltaan lisäävän tutkimuksen luotettavuutta. Ollessaan paikalla haastattelutilanteissa tutkija olisi voinut tarkentaa oppilaille epäselviksi jääneitä kysymyksiä, esittää lisäkysymyksiä suppeisiin vastauksiin ja kannustaa perustelemaan, sekä valvoa keskustelun pysymistä pyydettyssä teemassa. Tällä tavoin oppilaiden todelliset näkemykset olisivat ehkä avautuneet luotettavammin, ja tutkijan tekemä tulkinta jäänyt pienempään rooliin. Vertaishaastattelun toteutus pyritään jättämään mahdollisimman suurilta osin osallistujien käsiin, joten alakouluikäisillä se vaikuttaa tuottavan tavallista enemmän epärelevanttia sisältöä. Toisaalta relevantin sisällön osalta metodilla päästään varsin hyvin tavoitteeseen oppilaslähtöisyydestä ja oppilaan oman äänen

tuomisesta aidosti kuuluviin. Tämän tutkimuksen perusteella voisi siis päätyä lopputulokseen, että kunhan aineistoa kerätään kokonaisuudessaan tarpeeksi suuri määrä, jolla varmistetaan että relevanttiakin aineistoa on tarpeeksi, vertaishaastattelu tällaisessa sovelletussa muodossaan soveltuu hyvin käytettäväksi alakoulussa. Kun metodologiset ratkaisut avataan tarpeeksi perusteellisesti, ei luotettavuuden pitäisi kärsiä kohtuuttomasti.

## **7.3 Jatkotutkimusehdotuksia**

Tässä tutkimuksessa saatiin tulokseksi laaja kirjo erilaisia käsityksiä vahvuuksista, jotka vahvuusopetukseen osallistuneet kuudesluokkalaiset nostivat esiin. Tämä on itsessään mielenkiintoista, koska aikuiset puhuvat vahvuuksien tärkeydestä paljon ja kehittävät keskenään tapoja käsitellä teemaa lasten kanssa. Tämä tutkimus toi lasten oman äänen kuuluviin. Tutkimustulokset tarjoavat ymmärrystä siitä, mitä ajatuksia lapsilla itsellään on teemasta ja mistä syistä he pitävät sitä tärkeänä sen jälkeen, kun teemaa on heidän luokassaan opettajan toimesta pidetty esillä. Tätä tietoa voi hyödyntää, kun lapsille suunnitellaan uusia hankkeita vahvuuksiin liittyen.

Tästä tutkimuksesta ei kuitenkaan selviä, miten oppilaiden ajatukset ovat muuttuneet hankkeen myötä, koska aineistoa ei kerätty samoilta oppilailta kuin yhtenä ajankohtana. Jatkossa olisi tärkeää tutkia myös ajattelun muutosta, jotta hankkeiden vaikuttavuudesta saataisiin tarkempaa tietoa. Kuten aiemmin luvussa 3.2.3 totesin, vahvuuksista puhutaan uusimmassa opetussuunnitelmassa 71:ssä eri kohdassa. Jos vahvuuksia aiotaan tulevaisuudessakin pitää näin keskeisesti esillä, niitä olisi varmasti syytä tutkia enemmän ja monista eri näkökulmista. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella vahvuusopetusta saaneet oppilaat pitävät vahvuuksien tuntemista ja käyttämistä tärkeänä hyvin monesta eri näkökulmasta, mikä on myönteinen tieto opetussuunnitelman painotusten kannalta. Vahvuuksien opettaminen on oletettavasti mielekkäämpää, jos oppilaatkin kokevat sen tärkeäksi ja heillä on motivaatiota oppia hyödyntämään vahvuuksia omassa elämässään. Oppilaslähtöisyyttä voisi hyödyntää tutkimuksessa myös niin, että oppilaat otettaisiin mukaan uusien hankkeiden tai opetussuunnitelmien suunnittelutyöhön. Olisi mielenkiintoista tietää, minkä oppilaat itse näkisivät parhaaksi tavaksi perehtyä vahvuusteemaan.

Lisäksi olisi tärkeää tutkia tarkemmin, miten vahvuudet tällä hetkellä ovat esillä tavallisissa koululuokissa ilman erityisiä aiheeseen liittyviä hankkeita. Tätä voitaisiin tutkia myös selvittämällä, millaisia ajatuksia oppilailla on esimerkiksi peruskoulun päättyessä - kuinka tietoisia he ovat vahvuuksista tai niiden merkityksestä, jos eivät ole osallistuneet systemaattiseen vahvuusopetukseen. Tällaisesta tutkimustiedosta voitaisiin tehdä johtopäätöksiä siitä, millainen tarve systemaattisemmalle vahvuusopetukselle todellisuudessa on. Voittaisiin paremmin arvioida, tarvittaisiinko sellaista lisää, vai toteutuvatko yleiset, liian epämääräisiksi kritisoidut tavoitteet todella muiden tavoitteiden ohella ikään kuin itsestään. Samoin voitaisiin tutkia nuorempia oppilaita tai jopa päiväkotikäisiä lapsia, ja selvittää, miten ikävaihe vaikuttaa lapsen ymmärrykseen tai kiinnostukseen vahvuusteemaa kohtaan. Tämän perusteella voitaisiin pohtia, mihin ikävaiheeseen vahvuusopetusta erityisesti kannattaisi suunnata tai millaisiin asioihin sitä voisi keskittää.

Tätä tutkimusta varten haastatellut oppilaat olivat aineistonkeruuhetkellä osallistuneet vahvuusopetukseen vasta lyhyen ajan. Samoja oppilaita olisi mielenkiintoista haastatella uudelleen vahvuusopetuksen edettyä pidemmälle, jolloin nähtäisiin, herääkö teemaan syventyessä uudenlaisia ajatuksia.

Oppilaat osasivat pohtia vahvuusteemaa analyyttisesti ja syvällisesti, sekä perustella näkemyksiään ja vahvuusopetukselle antamia merkityksiä. Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden asenteet ja monipuoliset näkökulmat osoittavat, että on hedelmällistä tarjota ääni myös oppilaille, eli vahvuushankkeiden kohderyhmälle, sekä tutkia vahvuusteemaa erilaisissa konteksteissa. On tärkeää, että myös yhteiskunnalliseen keskusteluun saadaan monipuolisesti erilaisia tutkimusperustaisia käsityksiä.

# Lähteet

Ahonen, S., Saari, S., Syrjälä, L. & Syrjäläinen, E. (1994). *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.

Baumgardner, S. R. & Crothers, M. K. (2009a). What is Positive Psychology? Teoksessa S. Baumgardner & M. Crothers (toim.), *Positive Psychology* (217-248). Harlow, England: Pearson Education Limited.

Baumgardner, S. R. & Crothers, M. K. (2009b). Virtue and Strengths of Character. Teoksessa S. Baumgardner & M. Crothers (toim.), *Positive Psychology* (217-248). Harlow, England: Pearson Education Limited.

Boniwell, I. (2012). *Positive psychology in a nutshell. The science of happiness* (3. p.). Berkshire, England: Open University Press.

Eskola, J. & Suoranta, J. (2005). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. (7. osin uudistettu painos). Jyväskylä: Vastapaino.

Eskola, J. & Suoranta, J. (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen* (8. uud. p.). Tampere: Vastapaino.

Furlong, M. J., Gilman, R. & Huebner, E. S. (2014). Toward a science and practice of positive psychology in schools: A conceptual framework. Teoksessa M. J. Furlong, R. Gilman & E. S. Huebner (toim.), *Handbook of positive psychology in schools* (2. p.) (3-11). New York, NY: Routledge.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (1980). *Teemahaastattelu* (2. korj. p.). Tampere: Tammer-Paino Oy.

Hotulainen, R., Lappalainen, K. & Sointu, E. (2014). Lasten ja nuorten vahvuuksien tunnistaminen. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.), *Positiivisen psykologian voima*. Juva: PS-kustannus.

Kumpulainen, K., Mikkola A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. (2014). Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (s. 224-242). Juva: PS-kustannus.

Lappalainen, K., Hotulainen, R., Kuorelahti, M. & Thuneberg, H. (2008.) Vahvuuksien tunnistaminen ja tukeminen sosio-emotionaalista kompetenssia rakentamassa. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen. (toim.), *Pedagoginen hyvinvointi* (s.111-131). Turku: Painosalama Oy.

Leskisenoja, E. & Sandberg, E. (2019). *Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Madsen, M. C. (1999). *Lasten äänet kuuluviin. Lasten mukaanotto paikalliseen päätöksentekoon*. Helsinki: Sisäasiainministeriö.

Martela, F. (2014). Onnellisuuksien psykologia. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (s. 30-62). Juva: PS-kustannus.

Meriläinen, M., Lappalainen, K. & Kuittinen, M. (2008). Pedagogiikan ja hyvinvoinnin suhde. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.), *Pedagoginen hyvinvointi* (s.7-11). Turku: Painosalama Oy.

Metsämuuronen, J. (2000). *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. Helsinki: International Methelp.

Metsämuuronen, J. (2006). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Helsinki: International Methelp.

Ojanen, M. (2014). *Positiivinen psykologia* (2. uud. p.). Helsinki: Edita.

*Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. (2014). Helsinki: Opetushallitus.

Peterson, C. (2006). *A primer in positive psychology*. Oxford: Oxford University Press.

Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Washington, DC : New York: American Psychological Association ; Oxford University Press.

Positive Learning. Viitattu 20.1.2020. [www.positive.fi](http://www.positive.fi).

Pyörälä, E. (1995). Kvalitatiivisen tutkimuksen metodologiaa. Teoksessa J. Leskinen (toim.), *Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla* (11-25). Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus.

Ryan, M. R. & Deci, E. L. (2001). *On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being*. Annual Review of Psychology 52 (1), 141-166.

Seligman, M., Ernst, R., Gillham, J., Reivich, K. & Linkins, M. (2009). *Positive education: Positive psychology and classroom interventions*. Oxford Review of Education 35 (3), 293-311.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. (6. osin uudistettu laitos). Helsinki: Tammi.

Turtiainen, P. (2001). *Miten kuulla lasta? Esimerkkinä päiväkotilasten ja koululaisten haastattelut*. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus.

Uusitalo-Malmivaara, L. (2014a). Positiivinen psykologia – mitä se on? Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (18-27). Juva: PS-kustannus.

Uusitalo-Malmivaara, L. (2014b). Hyveet ja luonteenvahvuudet. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (18-27). Juva: PS-kustannus.

Uusitalo-Malmivaara, L. (2016). Puutekeskeisyydestä vahvuuskeskeiseen opetukseen. Teoksessa H. Cantell & A. Kallioniemi (toim.), *Kansankynttilä keinulaudalla (sivut)*. Juva: PS-kustannus.

Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. (2016). *Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luonteenvahvuutensa*. Juva: PS-kustannus.

VIA Institute on Character. Viitattu: 26.10.2019. [www.viacharacter.org](http://www.viacharacter.org)

Välimäki, A. (1993). *Vertaishaastattelu : Metodinen kuvaus ja arviointi*. Helsinki: STAKES, Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus.

Välimäki, A. & Järvi, S. (2005). Vertaishaastattelu ja dialoginen vertaisprosessi. Teoksessa R. Seppänen-Järvelä (toim.), *Vertaismenetelmät kehittävän arvioinnin välineinä (sivut)*. Helsinki: STAKES, Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus.



# Liitteet

## LIITE 1: Videointilupalomake

Hei 6. luokkalaisen huoltaja!

**X** kaupunki ja lapsenne koulu ovat mukana Positiven luontenvahvuushankkeessa (ks. [positive.fi](https://positive.fi)). 6. luokkien opettajat ovat käyneet vahvuuskasvatuskoulutuksen ja toteuttavat luokissaan sen mukaista opetusta luontenvahvuuksiin liittyen. Hanketta toteutetaan tämän syksyn ajan ja siihen liittyen tehdään myös tutkimusta, jotta toimintaa voitaisiin kehittää.

Minä olen yksi hankkeen tutkijoista, Iida-Lotta Lammela, ja teen pro gradu -tutkielmaani yhteistyössä Positiven ja tämän hankkeen kanssa. Tutkin sitä, miten vahvuuskasvatus näyttäytyy oppilaille ja miten he ovat sen kokeneet. Haluan tuoda vahvasti esiin oppilaiden omaa ääntä ja heidän näkemyksiään.

Kerään videoaineistoa hankkeessa mukana olevilta 6. luokilta. Oppilaat saavat haastatella toisiaan, ja nostaa esiin asioita, jotka itse kokevat tärkeiksi. Nämä oppilaiden itse toistensa kanssa toteuttamat haastattelutilanteet videoidaan. Käytän videoita aineistona gradussani, ja säilytän niitä Helsingin yliopiston tutkimuseettisten ohjeiden mukaisesti. Oppilaiden anonymiteetti säilyy gradussa. Lisäksi Positive voi käyttää videoita koulutustarkoituksiin.

Videoimalla saan tallennettua oppilaiden kommentit helposti ja tarkasti juuri siinä muodossa, kuin he ne esittävät, jolloin tutkimuksestani tulee luotettavampi. Analyysia varten kuitenkin litteroin haastattelut ja teen aineistolainauksia tekstimuodossa, enkä siis julkaise videoita mihinkään.

Tarvitsen videointia varten huoltajan kirjallisen suostumuksen. Vaikka antaisit luvan, oppilaan on mahdollisuus kieltäytyä videoinnista milloin tahansa. Haastattelussa ei käsitellä arkaluontoisia asioita. Huoltajat saavat myös tarvittaessa katsoa videoita. Kiitos, että palautat tämän lomakkeen allekirjoitettuna lapsesi opettajalle maanantaihin (xx.xx.) mennessä.

Ystävällisin terveisin,

Iida-Lotta Lammela

iida-lotta.lammela@helsinki.fi

.....  
.....

Lapsen nimi: \_\_\_\_\_

Koulu: \_\_\_\_\_ Luokka: 6\_\_\_\_

Lasta saa videoida & videota käyttää yllä mainitulla tavalla:

Kyllä \_\_\_\_ / Ei \_\_\_\_

Huoltajan allekirjoitus ja nimenselvennys:

\_\_\_\_\_

## LIITE 2: Haastattelulomake

### Mikä sinua kiinnostaa vahvuuksissa/mitä haluaisit kysyä luokkakavereiltasi?

- *Keksi tähän haastattelukysymyksiä*
- 
- 
- 
- 
- 

### Vahvuuksien opiskelun merkitys

- Onko vahvuuksiin liittyviä asioita mielestäsi tärkeää opettaa koulussa? Miksi/miksi ei?
- Mitä hyötyä tai haittaa sinulle on ollut vahvuuksien opiskelusta?
- 
- 

### Vahvuuksista oppiminen

- Mikä on tärkein asia, mitä olet vahvuuksiin liittyen oppinut?
- Mitä haluaisit oppia lisää?
- 
- 

### Omat vahvuudet

- Mitä olet oppinut omista vahvuuksistasi?
- Miten omia vahvuuksiaan voi oppia huomaamaan?
- Miten omia vahvuuksiaan voi kehittää?
- 
- 

### Kavereiden vahvuudet

- Kenessä lähipiirisi henkilöissä olet huomannut vahvuuksia? Millaisia?
- Onko mielestäsi tärkeää nähdä vahvuuksia toisissa ihmisissä? Miksi/miksi ei?
- 
- 

### Oma mielipide vahvuuksien opiskelusta

- Mitä mieltä olet siitä, että teidän luokalla opiskellaan vahvuuksia?
- Mikä vahvuuksien opiskelussa on ollut kivaa, tylsää, helppoa, tai vaikeaa?
- 
- 

### Tilanteet

- Millaisissa tilanteissa olet tarvinnut omia vahvuuksiasi?
- Millaisissa tilanteissa olet huomannut vahvuuksia esim. luokkakaverissa, opettajassa tai perheenjäsenessä?
- 
-